

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FABÍOLA BOREL MARQUES

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: UMA LEITURA
SOBRE A MATERIALIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2013**

FABÍOLA BOREL MARQUES

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: UMA LEITURA
SOBRE A MATERIALIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física e linha de pesquisa Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA

2013

FABÍOLA BOREL MARQUES

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: UMA LEITURA
SOBRE A MATERIALIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física e linha de pesquisa Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em 27 de dezembro 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Orientadora

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Este trabalho é dedicado ao Fábio que há 14 anos me faz feliz.

À Lívia que há 3 anos me tornou Mamãe, o título mais importante...

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que contribuíram para concretizar esse trabalho, um sonho de conquista pessoal e profissional. Carinhosamente, obrigada.

Quero agradecer de maneira especial às pessoas que caminharam comigo e que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização desta pesquisa:

À minha orientadora, Professora Doutora Zenólia Christina Campos Figueiredo, pela confiança que depositou em mim, especialmente pela sua orientação e sensibilidade humana, motivos que possibilitaram a realização deste trabalho. Admiro-a pela competência profissional e pela simplicidade. Obrigada por compartilhar de forma generosa o conhecimento.

À banca, Professor Doutor Samuel de Souza Neto e Professor Doutor Luís Alexandre Oxley da Rocha, pela generosa disponibilidade de participar desse processo, primeiro na banca de qualificação com contribuições fundamentais para esse estudo e agora na defesa.

À revisora de texto, Kátia Regina Franco, pela sua contribuição na revisão desse texto.

Aos coordenadores(as) das Instituições de Ensino Superior que fizeram parte dessa pesquisa pela colaboração.

Aos professores(as) e funcionários(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao Fábio, pelo amor e companheirismo de todas as horas. Com seu apoio, posso conquistar sonhos.

À Lívia, pelo amor inocente e alegria que refrescaram a minha caminhada nesse processo.

À minha amiga-irmã Lisa pela cumplicidade desde o ensino fundamental e a certeza sempre de seu apoio.

Às amigas Katiuscia, Renata, Merielle, Kenia, Julia, Aline e Janaina pela amizade, incentivo e por partilhar experiências acadêmicas.

A toda a minha turma do mestrado, pela convivência e trocas de experiências significativas nesse processo.

A toda a minha família que cada um, na singularidade, contribuiu com a minha caminhada nesse processo. Especialmente, à minha irmã Cristiana, às sobrinhas Dyenne e Ana Clara, e ao meu irmão Maurício pelo amor e apoio.

E a Deus que me sustenta em todos os momentos de angústia e de alegria.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar de quais modos o currículo prescrito de formação de professores de Educação Física, para atuar na Educação Básica, tem interpretado e materializado os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Problematisa a formação docente em Educação Física, a partir da legislação brasileira que regulamenta os cursos de licenciatura para a Educação Básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Parecer CNE/CP 009/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, Resolução CNE/CP 02/2002 e Resolução CNE/CES 07/2004. No que se refere à abordagem metodológica, pauta pelos pressupostos de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, com análise e interpretação dos currículos prescritos dos cursos de Educação Física para formação de professores. A abrangência do campo da pesquisa foi delimitada, metodologicamente, pelo próprio campo, possibilitado ser realizada com três Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado do Espírito Santo. Identifica três formas diferentes de materializar a formação de licenciatura em Educação Física na região. A IES A materializa a licenciatura em Educação Física para atender a Educação Básica em quatro anos. A IES B materializa o Bacharelado e a Licenciatura, em um curso com o formato concomitantemente, em quatro anos. A IES C materializa a licenciatura e bacharelado, sendo que o bacharelado é ofertado com o formato de complementação de curso, em quatro anos e seis meses no turno noturno, ou em quatro anos, no turno vespertino. Conclui que as significações e materializações nos currículos estudados são muito diferentes e, em alguns momentos, ambíguas, pois as leituras e maneiras de interpretar as Orientações Curriculares Nacionais estão em acordo com a intenção do tipo de formação docente em Educação Física que cada IES busca consolidar socialmente.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Docente. Orientações Curriculares.

ABSTRACT

This research aims to investigate which methods of the prescribed curriculum of physical education teachers, to act in Basic Education, has interpreted and materialized the assumptions of the National Curriculum Guidelines for teacher formation. It problematizes the instructor's formation in physical education, from the Brazilian legislation that regulates the degree courses for Basic Education, as well as the National Curriculum Guidelines for Teacher Training for Basic Education in Higher Level: Feedback CNE/CP 009/2001, Resolution CNE/CP 01/2002, Resolution CNE/CP 02/2002 and Resolution CNE/CES 07/2004. In regards to the methodological approach, guided by assumptions of a qualitative study of documentary character, with analysis and interpretation of the prescribed curriculum of Physical Education for teacher training. The scope of the research field was defined, methodologically, in the field itself, allowed to be performed with three Higher Education Institutions (IES) in the State of Espírito Santo, identifies three different ways of concretizing the formation degree in Physical Education in the region. The IES A materializes degrees in Physical Education to meet basic education for four years. The IES B materializes the Bachelor Degree and licensing, in a course concurrently with the format of four years. The IES C materializes a BA degree and licensing, and the bachelor's degree is offered in the form of complementation course, in four years and six months on night shift, or four years in the afternoon shift. It concludes that the meanings and materializations in the studied curriculum are very different and, at times, ambiguous, for the readings and ways to interpret the National Curriculum Guidelines are in accordance with the instructor's intention in physical education training that each IES seeks to socially consolidate.

Keywords: Physical Education. Instructor's Training. Curriculum Guidelines.

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO 1 - TEMPO EM ATIVIDADES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO.....	59
GRAFICO 2 - PERCENTAGEM DE VAGAS OFERTADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR IES NO ESPÍRITO SANTO.	60
GRAFICO 3 - CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS IES NO ESPÍRITO SANTO.	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISCIPLINAS QUE TRATAM DOS CONHECIMENTOS COMUNS DA DOCÊNCIA.....	82
TABELA 2 - DISCIPLINAS QUE MATERIALIZAM OS CONHECIMENTOS DAS DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA DOCÊNCIA.....	91
TABELA 3 - DISCIPLINAS QUE MATERIALIZAM OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO COMUM E DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	106
TABELA 4 - CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	128

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COESP	Comissões de Especialistas
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ES	Espírito Santo
ES	Estágio Supervisionado
Esfa	Educação Física da Escola Superior São Francisco de Assis
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
Fabavi	Instituto Superior de Educação da Serra
Faes	Faculdades Integradas São Pedro
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas do País
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Salesiana	Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo
São Camilo	Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo
SESu	Secretaria de Educação Superior
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UGF	Universidade Gama Filho
UnB	Universidade de Brasília
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Unesc	Centro Universitário do Espírito Santo
Univen	Faculdade Capixaba de Nova Venécia
Univix	Faculdade Brasileira
UVV	Centro Universitário Vila Velha

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Ainda a título introdutório: o contexto de produção acadêmica do objeto de estudo investigado	17
2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIGEM, PRESSUPOSTOS E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
2.1 Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores	32
2.2 Diretrizes curriculares nacionais e a formação profissional em educação física .	39
2.3 O Parecer CNE/CP 009/2001	47
2.4 Resolução CNE/CP 1/2002	49
2.5 Resolução CNE/CP 2/2002	52
2.6 Resolução CNE/CP 7/2004	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1 Delimitação Metodológica	61
3.2 Delimitação Imposta pelo Campo.....	64
4 DESCRIÇÃO GERAL DOS CURRÍCULOS.....	70
4.1 Síntese Descritiva do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES A.....	70
4.2 Síntese Descritiva do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES B.....	73
4.3 Síntese Descritiva do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES C	76
5 ANÁLISE INTERPRETATIVA.....	79
5.1 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS LEGAIS – RESOLUÇÃO 01/2002	79
5.1.1 Em análise: A Docência – Conhecimentos Comuns da docência	80
5.1.2 Em análise: A Docência – conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa na docência	88
5.1.3 Em análise: conhecimentos da formação comum e da formação específica .	105
5.2 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS LEGAIS – RESOLUÇÃO 02/2002	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
7 REFERÊNCIAS.....	137

1 INTRODUÇÃO

A inquietação sobre a complexa conjuntura que envolve a formação docente no Brasil nos levou a investigar, no Espírito Santo, de quais modos o currículo prescrito dos cursos de formação de professores de Educação Física, para atuarem na Educação Básica, têm interpretado e materializado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Tomamos como objeto de estudo os currículos prescritos dos cursos de licenciatura em Educação Física das IES que oferecem cursos de formação docente no Estado. Os objetivos foram claramente definidos: a) identificar os modos de materialização da legislação pertinente às licenciaturas, em especial, os dos cursos de licenciatura em EF do Estado do Espírito Santo (ES); e b) discutir os pressupostos da legislação em paralelo com os pressupostos curriculares dos cursos analisados.

O ponto de partida legal desse estudo são as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e de formação de professores da Educação Básica, delimitando-se ao Parecer CNE/CP 009, de maio do ano de 2001, às Resoluções CNE/CP 01 e 02, aprovadas em fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP 07, aprovada em 2004. O ponto de chegada, por sua vez, são os currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física para atuarem na Educação Básica. Tentamos construir uma via de mão dupla composta, dialeticamente, pela legalidade e legitimidade curricular.

O Parecer CNE/CP 009/2001 desenvolve uma análise do contexto educacional nos últimos anos cujo foco é a elaboração da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica.

Já a Resolução CNE/CP 1/2002 trata de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem materializados/incorporados na organização curricular de cada Instituição de Ensino Superior que forma professores para atuarem na Educação Básica, ou seja, para todos os cursos de licenciatura existentes no País. Essa Resolução também indica critérios de organização que contemplam

orientações para uma matriz curricular de formação de professores em todas as áreas disciplinares e traz os critérios de organização da matriz curricular, dos tempos e espaços expressos em eixos.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP 02/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura do Brasil. É a referência para definir os tempos e espaços curriculares, como explicitado no Art.12 e previsto no Art.18 da Resolução CNE/CP 01/2002.

A Resolução CNE/CP 07/2004 estabelece orientações ao curso de graduação em Educação Física e ao curso de licenciatura plena em Educação Física. Refere-se especificamente à área da Educação Física e reafirma a necessidade da qualificação para a docência e do cumprimento dos atuais dispositivos legais do CNE para a Educação Básica.

Do ponto de partida – política de formação de professores sob a forma de legislação - ao ponto de chegada – os currículos de formação de professores de Educação Física - sob a forma de legitimidade, buscamos investigar, dialeticamente, de quais modos o currículo prescrito de formação de professores de Educação Física, para atuar na Educação Básica, têm interpretado e materializado os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Para tanto, em termos metodológicos, o presente estudo se desenvolveu em um Estado da região sudeste da federação brasileira, o Espírito Santo, na perspectiva de envolver as Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física. Os critérios definidos para análise dos currículos de formação das Instituições de Educação Superior foram: oferecer curso de licenciatura em Educação Física; ofertar processo seletivo no período de realização da pesquisa; ter pelo menos uma turma formada, legalmente registrada e autorizada pelo Ministério da Educação; e oferecer curso na modalidade presencial.

Identificamos um universo de 11 IES¹ no Estado, sendo todas ofertantes de cursos de licenciatura na modalidade presencial. O estudo abrange a análise dos currículos de formação de todas as IES que atenderam aos critérios estabelecidos e que autorizaram formalmente a referida análise.

Nesse sentido, a pesquisa está estruturada, em uma organização de cinco capítulos, sinteticamente enunciados nesta introdução.

No primeiro capítulo, realizamos a aproximação mais detalhada com a temática de estudo, apresentando nossas motivações, a busca pela compreensão do objeto e o contexto de produção acadêmica desse objeto. Em seguida, apresentamos o ponto de partida, o ponto de chegada dessa investigação e a intenção de construir uma via de mão dupla composta, dialeticamente, pela legalidade e legitimidade curricular.

No segundo capítulo, apresentamos as discussões teórico-metodológicas em torno da política curricular e política de formação docente no Brasil, especificamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação profissional em Educação Física evidenciadas no Parecer CNE/CP 009/2001, na Resolução CNE/CP 01/2002, na Resolução CNE/CP 02/2002 e na Resolução CNE/CP 07/2004.

No terceiro capítulo, exibimos os percursos metodológicos da investigação, demonstrando o caminho percorrido para a escolha das Instituições de Ensino Superior e o processo para estudar seus receptivos currículos de formação docente em Educação Física.

No quarto capítulo, descrevemos a síntese geral dos currículos das IES que fazem parte dessa pesquisa evidenciando os pontos comuns e as particularidades de cada Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Educação Física.

¹Dados de pesquisa coletados em documento online oficial. Disponível em <<http://www.emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 mai. 2013.

Já no quinto capítulo, descrevemos o processo interpretativo e analítico dos documentos coletados no campo investigativo, visando compreender a construção e a materialização da legislação atual nos currículos de formação de professores de Educação Física.

E, por fim, a dissertação é concluída com as considerações finais, mas com a perspectiva de serem retomadas a fim de possibilitar que esta pesquisa possa criar novas possibilidades para futuras outras, pois acreditamos que o conhecimento deve ser sempre revisto, construído e reconstruído.

1.1 AINDA A TÍTULO INTRODUTÓRIO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA DO OBJETO DE ESTUDO INVESTIGADO

Nossa investigação se relaciona com o campo da formação profissional no âmbito da formação inicial. Especificamente, abarca o campo do currículo na formação inicial de professores e está imbricada com questões da política de formação inicial de professores de Educação Física. Problematicamos a formação a partir da legislação atual no Brasil que regulamenta as Instituições de Ensino Superior (IES).

Com o intuito de conhecer e dialogar com a literatura desse campo, em especial, compreender a política de formação de professores sob a forma de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura para Formação de Professores da Educação Básica, adentramos ao que tem sido debatido com recorrência pelos pesquisadores.

Os estudos sobre a política de formação docente² têm sido abordados sob uma nova perspectiva, com enfoque na valorização dos saberes docentes na formação de

²Esclarecemos que, seguindo o pesquisador José Carlos Morgado (2011), ao mencionar formação docente e/ou formação inicial, estamos nos referindo ao período da primeira etapa do processo de profissionalização da carreira docente. "O período de formação inicial que culmina na certificação aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão". (p.796). Morgado, J.C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em 10 out. 2012.

professores. Pesquisas com esse novo ponto de vista no País são recentes uma vez que suas primeiras discussões datam de 1990 (NUNES, 2001). Parte significativa desses estudos aponta para a dificuldade em formar um profissional competente e comprometido socialmente. Conforme documento produzido pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001), o pressuposto fundamental dessa dificuldade é a desconsideração das instituições formadoras de que a docência é a base da identidade profissional do educador, incluindo o distanciamento entre ensino e pesquisa (LÜDKE, 1994)

Nesse mesmo sentido, Brasil (2001, p. 4) destaca “o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional”. A formação docente vem atravessando momentos de incertezas, incoerências e expectativas que afetam os sistemas educativos, tais como a chamada crise dos estudos curriculares (PACHECO, 2000) e crise da formação do professor (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1994, 1997, 1999, 2004, 2006; GHEDIN, 2002).

Assim, vivemos um momento de incertezas e dúvidas em que o pressuposto básico é de que passamos por uma “crise” ou “transição” paradigmática no campo da formação docente, da epistemologia e da pedagogia. Mas é necessário ressaltar que não significa banir o que foi construído e/ou conquistado ao longo da história, nem esquecer e/ou condenar. Trata-se de um debate com novos pontos de vista que redimensionam e atualizam os conhecimentos dos pesquisadores, dos profissionais envolvidos com a docência, da política de formação e dos sistemas educativos.

Essa perspectiva nos remete a uma posição epistemológica de Boaventura de Souza Santos, no livro *Um Discurso Sobre as Ciências* (2006), no qual descreve a crise do paradigma dominante e identifica os traços principais do paradigma emergente, bem como os protagonistas do novo paradigma que conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridades. O autor

defende que a “ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum”. (p. 24).³

Apreendemos, de Santos (2006), que existe uma crise de paradigma quando há rupturas com os paradigmas dominantes⁴ ou velhos paradigmas numa determinada época e emerge a necessidade de novos paradigmas e de uma nova visão de mundo. Esse novo conhecimento, a nova forma de interpretar ou explicar a realidade, a transição entre a ideia que ainda permanece e a ideia que emerge e está sendo construída, configura-se uma “transição paradigmática”.

Boaventura de Sousa Santos (2006) defende que o conhecimento com base nas concepções do paradigma dominante, o “velho”, não supera a distinção dicotômica entre sujeito e objeto. Por outro lado, no paradigma emergente, apresenta-se uma nova relação entre sujeito e objeto em que eles encontram-se inseparáveis, “a distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*” (SANTOS, 2006, p. 45). O autor alega que este *continuum* significa uma mudança de visão à compreensão do mundo, com aproximação pelo humanismo.

Sob a ótica do novo paradigma que emerge, apresentamos as quatro teses de Santos (2006) que formam a base de conhecimentos do paradigma emergente. Assim, a base para o paradigma emergente se divide em: 1) *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social*.⁵ Nessa tese para a educação, propõe

³Ideias desenvolvidas e aprofundadas pelo autor também nos seus livros: **Introdução a uma ciência pós moderna** (1989) e **A Crítica da Razão indolente: Contra o desperdício da Experiência** (2000).

⁴Boaventura Santos (2006): estarmos vivenciando uma peculiar relação entre as ciências Modernas (velho paradigma ou paradigma dominante) e Pós-Modernas (novo paradigma ou paradigma emergente). A convivência de suas racionalidades na atual fase histórica constituiria uma transição paradigmática no âmbito do conhecimento, caracterizada pela “(...) ambiguidade e complexidade do tempo científico presente”. (p. 46-47).

⁵“Todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (p.61): Com esta tese, o autor defende que não tem mais sentido a polarização entre ciências naturais e sociais e que, além disso, não faz mais sentido separações como: natureza/cultura; observador/observado; subjetivo/objetivo, entre outras. Desta forma, não há mais como separar e, sim, reunir, superar as visões dualísticas para ter uma compreensão mais completa da ‘realidade’, esta que nunca foi fragmentada, como meio para perceber as ‘contradições’ e riquezas da sociedade. Isto significa ver um problema não de forma isolada, mas relacionada ao seu contexto, ao fazer a conjunção entre observador e observado, ou seja, o contrário daquilo que é defendido pela ciência moderna. Com isto, não há como estudar os fenômenos sociais como se fossem naturais, mas, na medida do possível, levar o que há no social para o natural, ao humanizar as ciências, cujo significado leva a uma “concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao

reconhecer que um objeto de estudo das ciências 'naturais' também é social. Dessa forma, ao se realizar um determinado estudo, este pode ser visto como pertencente a uma disciplina específica e a outras disciplinas também, ou seja, podemos ir além de suas fronteiras pela interdisciplinaridade e pela busca de soluções sociais das questões que envolvem esse mesmo estudo. 2) *Todo o conhecimento é local e total*.⁶ Na prática, essa tese ressalva a necessidade de desenvolver estratégias que reconheçam não só o valor da especialização, mas também o olhar de totalidade. Nesse sentido, o caminho está em ir do particular para o todo e, na sua volta, reunir e integrar os elementos que possam atravessá-lo, isto é, usar o pensamento complexo. 3) *Todo o conhecimento é autoconhecimento*.⁷ Na apropriação dessa tese para a área, podemos dizer que, em alguns casos, existe uma separação epistêmica configurada em ver o aluno como um objeto ao considerar apenas sua dimensão intelectual e desprezar as origens, a cultura e os valores do estudante. Para a superação dessa dicotomia, segundo aprendemos com o autor dessa tese, é preciso reconhecer nesses sujeitos o seu contexto, buscar uma proximidade e, assim, compreender como um autoconhecimento, como um guia para a prática educativa. E 4) *Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*.⁸ A ciência

contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana". (SANTOS, 2006, p. 71 e 72).

⁶Para Santos (2006), "Todo o conhecimento é local e total" (p.73): Esta tese é uma visão ampla da 'realidade' ao mostrar que todas as ciências são indissociáveis. Além disso, o caminho não vai só para a especialização de conhecimentos. O compromisso científico na pós-modernidade vai além da 'ciência pela ciência', uma vez que a ciência é uma atividade cultural capaz de evitar o olhar isolado ao agregar valores na busca do compromisso social, que significa inclusive reunir o *res cogitans* (a coisa pensante, a mente) com o *res extensa* (a coisa extensa, a matéria). "A fragmentação pós-moderna não disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros". (p.76). O conhecimento sendo total não é determinístico, sendo local não é descritível. "É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local". (p.77).

⁷Em Santos (2006), "Todo o conhecimento é autoconhecimento" (p. 80): Nesta tese, não há espaço para a separação ou distanciamento entre sujeito e objeto, para a superação da distância epistêmica entre o observador e o observado. Assim, entrará em vigor um conhecimento solidário, ou seja: conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos incapazes de reciprocidade através da construção e do conhecimento da intersubjetividade. No pensamento emergente está a busca por uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e, antes, nos una pessoalmente ao que estudamos. Assim, "ressubjectivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático". (p.87).

⁸Afirma Santos (2006, p. 88) que "Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum". No paradigma emergente, uma nova ruptura, com a pretensão de 'sensocomunizar-se' a ciência, torná-la comum a todos os membros da sociedade, como forma de legitimar a emancipação. Assim, a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela. A segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação, pretende-se um senso comum esclarecido e uma 'ciência prudente'. A

deve avançar no diálogo com outras formas de conhecimento e permitir interpenetração de conhecimentos, porque o conhecimento científico, nessa ótica, se realiza na medida em que se converte em senso comum.

Dessa forma, as teses ajudam a formar um novo “ethos” na educação, que atenda ao momento em que se vive, com objetivo de construir um mundo de igualdade, no qual o papel da formação e dos sistemas educativos não está somente na dimensão do intelectual, mas também em procurar abarcar o todo, no aspeto do ser humano e de sua realidade.

Assim, ao trazer os conhecimentos da prática docente, busca-se realizar um encontro entre ciência e senso comum com a possibilidade de fazer com que as duas formas de saberes saiam modificadas em uma *ciência prudente* com um senso comum esclarecido. Dessa forma, acendem-se elementos favoráveis à *ruptura da ruptura* que é vista quando a proposição se mostra como uma via que une teoria e prática. O reconhecimento da prática pedagógica e dos saberes docentes são exemplos de valores a serem considerados estruturalmente pela educação em um novo paradigma.

Neste contexto, a partir da década de 1990, novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica, os saberes docentes e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido ganha relevância no campo da formação, afirma Souza Neto et al (2012, p.116-117) “que as propostas de formação de professores passaram a enfatizar uma epistemologia da prática na formação”. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de estudos, considerando a complexidade da prática e dos saberes do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica ao envolver o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional da profissão docente. Como legitima André (1994, p.174), a “formação deve incentivar a apropriação dos saberes

busca por aproximar ciência e senso comum, que se apropria de seus valores ao fazer com que o cidadão comum deixe de ser visto como um ignorante, assim como o cientista neutro e defensor do colonialismo, não temos a necessidade de alguns sábios. Precisamos que a maioria adquira e exerça a sabedoria. A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas pode ser é racional. (SANTOS, 2006).

pelos professores rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa, levando em conta o contexto institucional e a organização profissional.”

Fiorentini e Melo (1998) descrevem um percurso histórico que apresenta uma tendência crescente das pesquisas em procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Essa valorização quase exclusiva do conhecimento, entendido neste momento como saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino. O domínio dos conteúdos passa para um segundo plano. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. Desta forma,

as pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, [...], seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber (FIORENTINI et al., 1998, p. 314).

Entretanto, os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.

Nesta perspectiva, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes mobilizados pelos mesmos surgem como marca de produção intelectual, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. (NUNES, 2001).

Avançando na busca por conhecer e entender o cenário atual do debate epistemológico da formação docente e refletir os possíveis desdobramentos políticos que esta virada epistemológica apresenta sobre a prática dos professores no campo da formação, trazemos as contribuições de Nóvoa (1995). Para o autor, esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. O autor ainda nos chama a atenção e acrescenta que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Nessa perspectiva de analisar a trajetória da formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de identificarem os múltiplos saberes implícitos na constituição da complexa prática docente. Nesse cenário, concordamos com Nóvoa que afirma ser “preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Refletindo sobre a formação dos professores a partir da prática pedagógica, podemos notar a identificação com o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados na constituição da identidade da profissão professor. Considera-se que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preenche de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Com o intuito de investigar os significados sociais da prática docente e (re)construir novos conhecimentos (re)dimensionados para atender essa nova realidade da profissão, Silva (1997) afirma que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente. Para o autor, essa nova compreensão pode ser no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia a dia das escolas que, historicamente, em alguns momentos, foram ignoradas pela literatura educacional. No entanto, atualmente, busca-se a valorização desses saberes docentes que, conseqüentemente, podem contribuir para a formação inicial de professores e para a implementação de políticas de formação que vão ao encontro da necessidade e realidade da Educação Brasileira.

Mediante a esse debate da formação, dos saberes docentes e do “diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores”, Brasil (2001, p. 6) sugere o desafio de construir um projeto de formação capaz de dar condição para que o futuro professor possa atuar como ator ativo de sua prática com um repertório amplo de saberes docentes e com autonomia para refletir extrapolando os problemas que envolvem a educação. Esse projeto deveria possibilitar ainda que o professor fosse capaz de (re)construir os seus conhecimentos diante de uma sociedade em um mundo de acelerada mudança nas relações sociais e de trabalho, com novas exigências de qualificação para o mercado sem perder de vista a preocupação com a cidadania.

Tais demandas exigem não só a reformulação e criação de novas metodologias de ensino como também de políticas de formação e de instituições formadoras comprometidas e preparadas para a adequação do ensino a essa nova realidade.

Debates como esses têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar a formação docente, numa perspectiva de ampliação do campo de formação docente e também numa dimensão política. Tais pesquisas subsidiariam a implementação de políticas educacionais que envolvam a questão do professor a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, com orientações voltadas para a formação e profissionalização do professor, para

sua organização no tempo e no espaço, e para a estruturação curricular dos cursos de licenciatura.

Estudar a legislação que regulamenta a formação de professores é buscar a dimensão política da formação desse profissional, especificamente, nesse caso, dos docentes da educação básica. A legislação vigente aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, “o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes” (CONARCFE, 1988 apud BRZEZINSKI, 2009, p. 52).⁹

Pensar a docência também na dimensão política do ato educativo articulada às dimensões profissional e epistemológica é compreendê-la também na dimensão pública. Essa ideia é defendida nos estudos realizados por Iria Brzezinski (2009, p. 64) no qual afirma que “seguindo esta linha de pensamento, intento chegar à explicitação da importância do significado da dimensão política da formação de professores e do compromisso social do educador”. Contextualizar a dimensão política do ato educativo na formação de professores são ideais assumidos pela ANFOPE e demais entidades acadêmicas e científicas que comungam políticas em favor da formação docente. (BRZEZINSKI, 2009).

Ao se reconhecer a importância da dimensão política da formação docente, há intenção de contextualizar a dimensão Política das políticas oficiais atuais para os Cursos de Licenciatura para a Educação Básica no Brasil em favor da formação e da valorização dos profissionais da educação. Assim, cabe relatar, segundo Brasil (2001), que, com base em uma análise do contexto educacional nos últimos anos, fez-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essas Diretrizes apresentam encaminhamentos orientadores amplos e normas para uma política de formação de professores,

⁹A sigla CONARCFE corresponde à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Em 1990, transforma-se em ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação.

abrangendo sua organização no tempo e no espaço, e para a estruturação dos cursos.

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico,¹⁰ a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 2001, p. 6).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CP 009/2001 e a sua Resolução CNE/CP 01/2002, instituiu dispositivos legais para reestruturação, reformas e revisões curriculares, princípios para formação docente e exercício profissional específico. Traz a pesquisa como elemento essencial na formação inicial e no processo de ensino e de aprendizagem, argumentando que ensinar requer dispor de conhecimentos e de capacidade de mobilizá-los para a ação, como também demanda compreender o processo de construção do conhecimento na formação e na prática docente.

No Brasil, as diretrizes para a formação de professores contemplam a construção de um profissional com identidade própria. Esta formação privilegia, em sua especificidade, o compromisso com o exercício da docência na forma de competências e conhecimentos. (SOUZA NETO, 2012, p.114).

Nesse sentido, a política atual de formação docente propõe que o professor tenha preparo e se coloque como profissional do ensino, autor de suas próprias práticas pedagógicas e tenha a compreensão de que, para enfrentar os desafios da prática, é imprescindível uma formação permanente ao longo de sua carreira docente. As

¹⁰Cabe, neste ponto, ressaltar que a legislação brasileira levanta algumas questões sobre a formação que vêm ao encontro de estudos e debates defendidos por autores como: André (1994); Gatti (2000); Lüdke (1994); Nóvoa (1992, 1995); Pacheco (2000); Pimenta (1999); Silva (1997), entre outros que pesquisam os desdobramentos epistemológicos do campo da formação docente, avançando e contribuindo com a busca por conhecer, entender e propor uma nova política de formação de professores. Sendo assim, uma reflexão se faz necessária sobre a contribuição que cada autor/pesquisador deu para a área da formação docente e que, neste caso, foi utilizado para compor a proposta das diretrizes curriculares para a formação de professores do Ministério da Educação. Ressalta-se que os estudos dos pesquisadores não poderiam ser abordados sem que antes se fizesse uma referência ao autor e ao contexto em que esses estudos se inseriram, já que não se trata apenas de uma temática ou preocupação “pessoal do governo”, mas de uma questão de abrangência acadêmica e científica global. Por isso, ao abordar qualquer questão sobre a formação docente, faz-se necessário situá-la, antes de tudo, em contextos epistemológicos mais amplos.

determinações legais consideram a competência¹¹ como concepção nuclear na orientação do curso de formação docente.

A legislação (BRASIL, 2001) assegura que deve ser garantida a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor: o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que ele vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. Desse modo, visa à aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores compatíveis com a realidade a ser vivida, na qual são mobilizados conhecimentos da experiência, capacidades pessoais e os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências.

Nesse ponto, cabe expor que vimos como aprisionamentos dessa legislação de formação a noção linear de competência e a ideia de que a formação deverá garantir a constituição dessa competência objetivada na educação básica. O termo *competências* é utilizado nessa legislação de maneira um tanto quanto equívoca, não somente pela sua dimensão ideológica, já indicada por estudioso brasileiro (ROCHA, 2010), mas também se considerado os planos conceitual e linguístico. As possibilidades interpretativas são legítimas em se tratando de construção curricular, mas a obscuridade terminológica não. O que se quer dizer por competências? Ora se induz a interpretação de competências como objetivos, capacidades, habilidades, atitudes, ora como conteúdos específicos.

Rocha (2010), afirma, em sua tese, que se faz necessário a reflexão em torno do documento, prescrito pela SESu e aprovado pelo CNE, que “produziu, por força das suas opções políticas, a fragmentação, dicotomia e ‘aligeiramento’ dos cursos superiores, além de ter feito, também, a opção pela formação por competências” (p.15). Em linhas gerais, o autor faz críticas à formação por competências, discute a

¹¹As competências consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão: I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p.63).

limitação da ação pedagógica à dimensão técnico-instrumental, que pode desvincular a formação da compreensão da realidade, o que reforça o caráter reprodutivo na prática pedagógica.¹²

O debate sobre as reformulações dos Cursos de Licenciatura coloca as instituições formadoras diante de um ponto complexo, a saber, a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que não tem sido tarefa fácil. Essa empreitada envolve várias dimensões epistemológicas e disputas acadêmicas na área da Educação, da Educação Física e da Formação de Professores. Além disso, é recomendada aos formadores a necessidade de uma autonomia responsável e a cobrança de respostas compatíveis com as urgências e as exigências de uma nova organização para a Educação Básica. Isto requer, portanto, uma reestruturação completa da Formação Inicial de Professores, preparando os futuros professores para contribuir e se corresponsabilizarem por este processo de organização, o qual deve se manter em permanente atualização.

A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e também para instituições que formam professores. Nas instituições formadoras, de modo geral, as condições de formação dos professores não é satisfatória, fato que as pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) comprovam com os dados obtidos em seus estudos e pelo desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de pesquisas em todo o País. Portanto, “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.” (p. 95). A pesquisadora Gatti (2000) mencionou, há nove anos, que não é possível fazer milagres na formação humana, mesmo que se disponibilizem tecnologias de última geração, é necessário um tempo para compreender e construir o conhecimento.

Segundo as autoras, as instituições de Ensino Superior oferecem uma formação com uma estrutura e desenvolvimento curricular nos cursos de licenciaturas sem

¹²O pesquisador Luiz Alexandre Oxley da Rocha (2010), no estudo: Política Curricular Brasileira no Tempo Presente: Disputa Pela Hegemonia na Implantação e Reforma dos Cursos de Educação Física em Vitória/ES, traz uma ampla discussão sobre a legislação docente, incluída a noção de competência com base no Relatório Dellors e suas interfaces com a política curricular de formação de professores no Brasil buscando compreender a sua gênese.

inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar “a carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 96). Em sua pesquisa intitulada *Professores no Brasil: impasses e desafios*, as estudiosas (2009) encontraram um número reduzido de IES que investiu em iniciativas inovadoras para a formação inicial de professores. Também constataram que não houve avanços na formação do corpo de formadores de professores quanto às suas “competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 97).

Baseado em outro estudo de Bernadete Gatti (2010), que aborda a formação de professores no Brasil considerando os aspectos da legislação relativa à formação, às características sócio-educacionais dos licenciandos, às características dos cursos formadores de professores e aos currículos e ementas de licenciaturas de diversos cursos¹³ voltados a formar professores para a Educação Básica, pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação na Educação Básica proposta nos documentos legais e nas discussões da área da formação docente.

Nos currículos dos cursos, analisados no estudo das pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), verifica-se que as condições de formação de professores ainda estão bastante distantes de serem satisfatórias. “Constatam-se a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula”. (p. 225). Além disso, não se observa relação efetiva entre teorias e práticas da formação docente.

Assim, são poucos os cursos de licenciatura que promovem aprofundamento específico para a Educação Básica. Os estágios, nas propostas curriculares,

¹³Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

apresentam ausência de planejamento e vinculação clara com os sistemas escolares e não explicitam as suas formas de supervisão. A todos esses problemas inclui-se a constatação, segundo os próprios licenciandos, de que os cursos são dados em grande parte à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, evidenciando certa precariedade nos conhecimentos apresentados. (GATTI; BARRETO, 2009).

A preocupação com a formação docente, no Brasil, está presente entre os vários desafios da educação e vem sendo objeto de estudo de diversos autores como Selma Garrido Pimenta (1994, 1997, 2000, 2002 e 2004), José Carlos Libâneo (2003), Iria Brzezinski (1996, 2001 e 2009), Marli André (1994, 2002 e 2009), Bernadete Gatti (2000, 2012), Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), Bernadete Gatti e Marina Nunes (2009), Menga Lüdke (2001), Celia Maria Nunes (2001). Esses estudos têm mostrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem.

2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIGEM, PRESSUPOSTOS E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Por que tomar como ponto de partida as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica? Dois motivos podem ser levantados: 1) o fato de essa legislação ser, geralmente, considerada, na área da Educação Física, como um dos “vilões” da separação entre licenciatura e bacharelado; e 2) por ser a mesma legislação que orienta todos os cursos de licenciatura do País, incluindo os de Educação Física, há mais de 10 anos.

Diferentemente da consideração de que essa legislação seja a “vilã” dos nossos cursos, entendemos que o currículo texto ou prescrito permite “[...] um vasto leque de significações e intenções cruzadas que se colocam em circulação [...] contém ambiguidades, contradições e omissões que criam algum campo de manobra no domínio da interpretação.” (PARASKEVA, 2008, p. 141).

Essa compreensão coloca dúvidas sobre uma determinação quase direta que se tem atribuído às diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física, como aquelas exclusivamente responsáveis pelos problemas da formação profissional, desconsiderando dimensões históricas importantes, tais como: que a área possui problemas/desafios no campo epistemológico anteriores a essa legislação ainda não solucionados; que há muito se busca qualificar os cursos para além das determinações legais, lembrando que nem sempre, mesmo na licenciatura plena nos moldes da Resolução 03/87,¹⁴ obteve-se sucesso ou alcançaram-se as intenções de formação qualificada; que a discussão da formação não deve se pautar, exclusivamente, pelo mercado de trabalho, principal alvo de “ataques” dessa legislação, quando rompe com a viabilidade de uma única formação, nos moldes da antiga licenciatura plena.

Obviamente, não estamos aqui a defender a legislação atual ou a afirmar que seja dispensável de críticas. Reconhecemos a luta das Associações da área educacional,

¹⁴Resolução do antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

dos professores, pesquisadores e estudiosos que debatem as dimensões dos conflitos políticos e conceituais das políticas de formação docente¹⁵. Por hora, nossa intenção é tão somente desviar um pouco do foco, indicando questões que ajudem a pensar “por dentro” da organização das Licenciaturas. Priorizamos abarcar as dimensões entre o prescrito legal - DCNs e o prescrito constituído/materializado nos currículos dos cursos das IES, onde a formação realmente acontece.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A origem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que materializa as políticas de formação do profissional Licenciado em Educação, vem sendo elaborada e estabelecida, efetivamente, desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 20 de dezembro de 1996 - Lei n. 9394/ 1996.¹⁶

Nessa ocasião, adianta mudanças na estrutura, organização e funcionamento das instituições do ensino superior e também legitima o órgão criado no ano anterior, pela Lei nº. 9131/1995, pelo qual as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores são elaboradas, deliberadas e homologadas: o Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1995). “As Diretrizes Curriculares, neste sentido, se constituem em desdobramentos da Lei 9394/96 (LDB) e por que não dizer da Constituição Federal”. (ROCHA, 2010, p.82).

¹⁵Consideramos imprescindível, aprofundar e compreender o contexto ideológico e histórico das DCN e por consequência, as críticas, em relação a legislação de formação docente. Dessa forma, sugerimos os estudos de Rocha (2010), Brzezinski (2009), Sarita M. Silva (2006), ANFOPE, ANPED, CEDES (2004), ANFOPE (2001), entre outros.

¹⁶Essa lei diz que as IES devem elaborar seus currículos dentro das diretrizes curriculares nacionais. No artigo 53º, referente à autonomia universitária, inciso II, estabelece que “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” e esclarece no Artigo 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

Após dois anos de sua implantação, o CNE, responsável por “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC), para os cursos de graduação” (BRASIL, 1996), estabelece as orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes para a reforma de todos os cursos de licenciatura do Brasil. Essas orientações são fundamentadas sob argumento de que os cursos de graduação precisam se adequar ao atual contexto histórico e sintonizar-se com os contemporâneos “desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (BRASIL, 1997b, p. 2).

As Diretrizes tratadas no Parecer CNE/CES 776/1997 (BRASIL, 1997b) tiveram origem a partir da convocação de todas as IES, através do Edital MEC/Secretaria de Educação Superior (SESu) 04/1997,¹⁷ para apresentarem proposições no sentido da criação de Diretrizes Curriculares para seus cursos de formação de professores.

No Edital 4/97, são expressas as proposições básicas da política educacional a ser implementada e estabelecidas orientações gerais para elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação com base nos princípios:

a) flexibilização na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) desenvolvimento de competências e habilidades gerais.” (BRASIL, 1997a).

As IES estavam convocadas a enviar sugestões e propostas e a acompanhar o processo da elaboração das Diretrizes Curriculares através de Comissões de Especialistas (COESP)¹⁸ de cada área, criadas pela própria SESu entre os professores das Instituições que tivessem curso de pós-graduação *strictu sensu*.

¹⁷Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n. 04/1997, de 10 de dezembro de 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Brasília, 1997c. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm>. Acesso em 10 dez. 2011.

¹⁸As comissões foram avalizadas pela SESu/MEC, baseadas na Portaria n. 972/1997, de 22 de agosto de 1997. Esta portaria incumbia as Comissões de Especialistas de assessorar a SESu/MEC, entre outras ações, na proposição de diretrizes e organização curriculares de suas respectivas áreas (BRASIL, 1997a).

Estas propostas foram discutidas e sistematizadas, cujo trabalho final consiste em relatórios encaminhados ao CNE. (BRASIL, 1997a).

Com a publicação do Edital 4/97, foi disponibilizado no site do MEC o texto *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior*,¹⁹ com os seguintes tópicos: 1) diretrizes gerais; 2) princípios; 3) objetivos e metas; 4) histórico; 5) diretrizes curriculares e legislação. Esse documento passou a servir de referência para que as comissões de especialistas do MEC prosseguissem com a regulamentação da reforma e a produção de outros documentos complementares mais específicos.

Assim, as comissões de especialistas de cada área, tinham a tarefa de edificar e apresentar, segundo o MEC, uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica com sintonia entre os princípios prescritos pela LDBEN, Diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental, para o ensino médio e suas modalidades, bem como levar em consideração as recomendações constantes dos parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica. A proposta também deveria ser pensada com flexibilidade para que atender e regulamentar qualquer IES, pública ou privada, ofertante de cursos de formação docente para a educação básica de todo o território brasileiro.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), em maio de 2000, encaminhou ao CNE, para apreciação, a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, elaborada por um grupo²⁰ designado para este fim (BRASIL, 2001). E, por sua vez, o CNE reuniu-se com o Conselho

¹⁹Esse texto é parte da proposta do Edital 4/97 e apresentou orientações gerais para as diretrizes curriculares quanto aos princípios: objetivos e metas, histórico, diretrizes curriculares e legislação que devem dar referência e orientação à reforma curricular em todos os cursos de graduação das IES. Foi elaborado pelas comissões de especialistas do MEC. Segundo o texto, seu conteúdo resultou de discussões com o CNE e propostas de representantes das IES por intermédio do FORGRAD. Contou com participação da CAPES no estabelecimento de critérios para se definirem os blocos de carreiras. Disponível no site do MEC (www.mec.gov.br/sesu/diretriz/curric.htm). Acesso em 20 jan. 2012.

²⁰Segundo Brasil (2001), o grupo de trabalho do Ministério da Educação que formulou as diretrizes era composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Secretário de Educação Média e Tecnológica Dr. Ruy Leite Berger Filho.

Pleno (CP) e designou uma Comissão Bicameral²¹ para julgar e analisar a proposta de diretrizes do MEC. Para a ação, foi desenvolvido um processo de produção de documentos e atos normativos, bem como submissão, consultas, audiências públicas regionais e nacionais, reuniões institucionais e técnica, encontros, seminários e conferências sobre formação de professores a fim de submeter essa proposta à apreciação da comunidade educacional entre agosto de 2000 a maio de 2001. A Comissão fez, neste período, vinte e uma reuniões:

Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental.

Reunião técnica em Brasília (17.04.01), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas.

Audiência pública nacional em Brasília (23.04.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação

²¹Essa Comissão Bicameral foi composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namo de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida (solicitou desligamento em outubro de 2000) e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior, tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e, como relatora, a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.

dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES – Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores. (BRASIL, 2001, p. 2, 3, grifos nossos).

Após esse movimento da Comissão Bicameral, considerando o volume e a importância do trabalho, em linhas gerais, em um curto espaço de tempo, para finalizar o documento que apresenta as diretrizes da base comum de formação docente, foram expressas as normas obrigatórias para a Educação Superior e o objetivo de possibilitar a revisão criativa dos modelos curriculares dos cursos de licenciatura, até esta data em vigor no Brasil, a fim de: fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; e promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Conforme alega o governo, nesse documento que trata das mudanças necessárias nos cursos de licenciatura que forma professor, a melhoria da qualificação dessa formação inicial dos professores também depende de políticas privada e pública que busquem

fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; melhorar a infraestrutura institucional, especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores; estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente; e definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2001, p.5).

Sendo assim, a proposta de novas diretrizes do MEC, sistematizada e discutida pela Comissão Bicameral do CNE junto à comunidade educacional, regulamenta e

determina a nova política e a concepção de organização e de formação dos profissionais da educação básica.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001).

Paralelo ao movimento do CNE e SESu/MEC de coordenar a implementação da reforma curricular e conduzir a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, configurou-se um contexto marcado por acirradas divergências. De um lado, o governo, seus procedimentos e instrumentos legais estabelecendo proposições para a política curricular de formação docente; de outro, professores envolvidos na formação em seus espaços de atuação acadêmica e nos fóruns profissionais e científicos: aliados aos movimentos da sociedade, organizados em defesa das proposições do projeto de formação docente historicamente construído pelos educadores brasileiros.²²

Houve muitas tensões no processo de elaboração e aprovação das diretrizes, dadas as divergências nos encaminhamentos dos órgãos oficiais. De acordo com Silva (2006, p. 80), “Os educadores [ficaram] perplexos e indignados ao constatarem que as comissões de técnicos do MEC/CNE acrescentavam ou excluía[m] dos documentos aspectos já acordados com as categorias profissionais”. Essa situação desencadeava manifestações, sobretudo, em eventos científicos e audiências públicas, com a produção de documentos contrapondo as decisões arbitrárias do governo e reivindicações pela participação não só nos espaços públicos, como também no acompanhamento direto dos trabalhos dos técnicos do MEC – que, em comissões internas, formulavam a proposta de diretrizes de um novo currículo para as licenciaturas. Destacamos que as IES, convocadas a contribuir com o referido processo do Edital 4/97, tiveram a participação limitada a consultas e envio de

²²Ver mais a esse respeito em Rocha (2010). O autor faz essa discussão ampliada e traz os detalhes desse contexto histórico.

sugestões, e logo foram excluídas das discussões e decisões acerca de pontos fundamentais do documento em elaboração. (SILVA, 2006).

Entretanto, a proposta de DCN, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena, fora apresentada ao Conselho Pleno do CNE em última instância para apreciação/aprovação pelo Senhor Ministro da Educação e à vista do exposto: As Diretrizes foram aprovadas e proposto, então, o Projeto de Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena - Parecer CNE/CP 009/2001, em 08 de maio de 2001.

Necessário é ainda dizer que a aprovação das novas Diretrizes não foi consensual, sobretudo pelas Associações da área educacional,²³ em particular a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional da Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Ao longo do processo de elaboração desse documento, e ainda hoje, essas Associações vêm manifestando e expondo suas posições sistematizadas em documentos construídos e aprovados nos encontros. Expressam, claramente, a defesa em relação às condições institucionais dos cursos de formação de professores e afirmam que o documento apresentado pelo CNE desconsiderou as posições encaminhadas pelas Universidades e demais instituições de ensino superior do País, bem como os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados às Comissões de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/ MEC (ANFOPE, 2001).

As modificações na legislação e na política educacional foram significativas e envolveram todos os níveis e modalidades da educação nacional. A Proposta de

²³Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Essas entidades reuniram-se em 3 de abril de 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, para discutir a Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

formação de professores para a educação básica em vigor foi objeto de grandes debates em diversas instituições e movimentos da sociedade civil.

Esta normalização recebeu, e ainda tem recebido, críticas de organizações dos trabalhadores em educação, como CNTE e ANDES, e associações que concentram, também, os professores formadores (FURUNDIR, ANFOPE, CEDES, entre outras), pois estas entidades representam os professores e têm reivindicado a formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação. (ROCHA, 2010, p.15).

Mesmo com o descontentamento da comunidade educacional, a Resolução CNE/CP 01/2002 foi aprovada em 18 de janeiro de 2002, entrando em vigor na data de sua publicação, no Diário Oficial da União, Brasília, em 4 de março de 2002.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A docência na educação básica, especificamente na disciplina de Educação Física, encontra-se com problemas que desafiam a formação. O pesquisador Neira (2009), confirma em seus estudos que “há algum tempo a atividade docente tem sido amplamente questionada em variados fóruns” (p. 119). Traz à tona que, recentemente, os cursos que formam professores de Educação Física também foram incluídos no âmbito dessa discussão. Entre as críticas sustentadas na pesquisa do autor, encontramos “que os docentes empregam métodos e recursos desatualizados ou os conhecimentos que possuem mostram-se inadequados para lidar com as características da população que frequenta as salas de aula” (p. 119). As evidências do estudo indicam que a formação, quando questionada por dentro, direta e especificamente pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física, aponta para uma situação que parece bastante complexa no âmbito da formação inicial. Entende-se, assim, que o “currículo dos cursos de formação inicial é o principal responsável pela constituição das representações distorcidas sobre a docência da Educação Física na Educação Básica” (NEIRA, 2009, p. 137).

Nesse sentido, nos debates pertinentes à formação inicial do professor de Educação Física, alguns desafios são apontados nas pesquisas da área²⁴ e merecem destaque, como: a) o desafio de tornar a formação de professores de Educação Física significativa para os alunos em formação; b) o desafio de materializar currículos de formação de professores (de Educação Física) menos utilitários, normativos e funcionalistas, ou currículos que favoreçam ao futuro professor o lugar de *formar-se* e não o lugar de ser formado; c) o desafio de pensar a crise epistemológica da Educação Física brasileira como agente provocador de rupturas e mudanças, nas relações entre processos de aprendizagem e de (re)construção de formas identitárias docentes; d) o desafio de compreender os diferentes modos de o professor de Educação Física subjetivar a sua profissão, de se relacionar e de viver a sua condição profissional (FIGUEIREDO, 2010).

Nos cursos de licenciatura em Educação Física, pode-se observar, de acordo com os estudos da área, que existem problemas como a falta de articulação teoria e prática e unidade no processo de formação; a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; a necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; a desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada; a desvalorização da habilitação em licenciatura frente à habilitação em bacharelado; a valorização de disciplinas ligadas às Ciências Biológicas em detrimento das disciplinas relativas ao campo das Ciências Humanas, não só por parte do aluno, mas também pelo destaque que são conferidos a elas na organização curricular do curso. (PAIVA et al., 2006).

Cabe pontuar que o momento histórico em que esses debates ganharam força na área coincide com as mudanças legais. Primeiramente, com o momento da aprovação da Resolução nº 3/87,²⁵ em 16 de junho de 1987. Essa resolução

²⁴Pesquisas como: *Experiências Sociais no Processo de formação Docente em Educação Física* (FIGUEIREDO, 2004); *Desvelando Frankensteins: Interpretações dos Currículos de Licenciatura em Educação Física* (NEIRA, 2009) e pesquisa realizada no campo do estágio supervisionado em Educação Física por Souza Neto et al. (2012).

²⁵A Resolução CFE nº 03/87 tratava do perfil do licenciado, apresentando uma proposta de currículo mínimo que buscava caracterizar o perfil profissional, a área de abrangência do currículo e a duração mínima do curso (4 anos), bem como a formação geral e a parte de Aprofundamento de

permitiu que a IES oferecesse a formação de professores para a área escolar por meio da licenciatura plena e que criasse o curso de bacharelado em Educação Física visando à atuação na área não escolar (ensino não formal).

Nesse contexto legal, torna-se relevante resgatar a discussão da origem das Diretrizes Curriculares supracitadas do ponto em que as Instituições de Ensino Superior foram convocadas, por meio do Edital MEC/**SESu** 04/1997, para apresentarem proposições no sentido da criação de Diretrizes Curriculares para seus cursos de formação de professores.

Nesse momento, trataremos da especificidade em torno da questão da formação profissional em Educação Física, enfocando as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Resoluções 01 e 02, aprovadas em 2002, e a Resolução 07, aprovada em 2004, todas do Conselho Nacional de Educação (CNE). O propósito é buscar conhecer e compreender o que dizem as diretrizes curriculares para a formação profissional em Educação Física brasileira.

As novas políticas de formação e a área da Educação Física, oficialmente, iniciam o processo e os movimentos de diversas instituições e agentes sociais para elaborarem as novas diretrizes curriculares para a formação dos profissionais em Educação Física. Seguindo as orientações do Parecer CNE/CES 776/1997, foi criado, no ano de 1997, a primeira Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF)²⁶ incumbida de elaborar as diretrizes curriculares que viriam substituir a Resolução nº 03/1987.²⁷

Conhecimentos Específicos. Deveria ser colocada em prática pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em um período de três anos, portanto, até 1990.

²⁶Essa Comissão foi nomeada pela Secretaria de Ensino Superior/MEC e era composta por Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silani Garcia (UFMG), Helder Guerra Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

²⁷A Resolução nº 03/87 possibilitava a proposição de projetos curriculares que objetivavam a formação do licenciado, a formação do bacharel ou a formação concomitante de ambos. Ao licenciado, uma perspectiva ampliada assegurava a possibilidade de atuação em qualquer campo de intervenção acadêmico-profissional, enquanto ao bacharel, a atuação nos diferentes espaços de intervenção acadêmico-profissional não escolar. É reconhecida como um importante e inequívoco avanço por ter assegurado autonomia e flexibilidade para que as Instituições de Ensino Superior pudessem “estabelecer os marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais”.

Em 1997, chegou às Instituições de Ensino Superior (IES) o Edital nº 4 da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Esse documento convocava as Instituições a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos, elaboradas pelas Comissões de Especialistas nomeadas pela SESu/MEC. No Edital, a orientação geral era para que as diretrizes curriculares fossem referência para as IES; permitissem uma flexibilização na construção dos currículos plenos; privilegiassem a indicação de áreas de conhecimento ao invés de definir previamente disciplinas e cargas horárias; contemplassem diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p.137).

A sistematização das propostas construídas e encaminhadas pelas IES resultou no documento da COESP-EF, *Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas, Proposições, Argumentações*, encaminhado novamente às IES para análise e discussão e, posteriormente, à SESu/MEC e ao CNE (COESP-EF, 1999).

A construção dessa Proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física junto aos profissionais e estudiosos da área procurou aprimorar a Resolução nº. 03/1987,²⁸ bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo desses dez anos de vigência. O documento proposto pela COESP-EF sugere que os cursos sejam denominados de Graduação em Educação Física e que a formação dos graduados reúna “uma sólida formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento²⁹ no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista)” com a intenção de superar as contradições e a fragmentação entre a licenciatura e o bacharelado em Educação Física.

²⁸“Cabe ressaltar, inicialmente, que a Resolução nº. 03/87 já atende, em parte, as orientações de reformulação curricular ora propostas, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimento. No entanto, passados doze anos da implantação da referida Resolução, alguns ajustes se mostraram necessários, considerando este momento oportuno de reformulação geral dos currículos do ensino superior brasileiro.” (COESP-EF, 1999, p. 7).

²⁹É nesse momento que se define o campo de aplicação profissional: docência em educação básica – licenciatura, treinamento, condicionamento físico, atividades físico-esportivas, atividades de lazer, gestão, administração de empreendimentos de atividades físicas e esportivas, aptidão física, saúde, qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes – graduado (bacharelado). (COESP-EF, 1999).

A formação dos profissionais de Educação Física da área será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional. (COESP-EF, 1999).

Após o processo de elaboração, que perdurou do ano de 1997 até 1999, o documento foi finalizado e a COESP-EF remeteu essa Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física ao CNE em 13 de maio de 1999. (COESP-EF, 1999).

Um ano depois do envio das Diretrizes Curriculares da COESP-EF, o Ministério da Educação (MEC), em maio de 2000, encaminhou também a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior ao CNE. Esta foi aprovada em 08 de maio de 2001 - Parecer CNE/CP 009/2001.

Considerando os autos e retomando o debate das questões tensionadas na área da Educação Física, podemos afirmar que o CNE ignorou a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física enviada pela COESP-EF de 1999. Podemos afirmar ainda que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais invalidaram a proposta da COESP-EF por determinar, no Art. 7º, inciso I, que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, o debate na e sobre a formação inicial volta a entrar em ebulição, mais uma vez, a partir do início dos anos 2000, tempos de novas mudanças legais. Após debates e discussões que envolveram as áreas disciplinares da educação básica, o Conselho Nacional de Educação passou a adotar diretrizes diferenciadas para as modalidades de formação: Licenciatura e Bacharelado. Conforme a Resolução CNE/CP 1, de 2002, a preparação de professores licenciados para a Educação Básica deveria ser construída com autonomia e identidade específicas. (BRASIL, 2002).

Nesse espaço, podemos chamar a atenção para o fato de que o debate da pertinência da formação em dois níveis – licenciatura e bacharelado/graduado -

envolvendo tanto questões epistemológicas como aquelas afetas à formação profissional, foi interrompido com a publicação dos Pareceres e Resoluções referentes à formação de professores para atuarem na Educação Básica. Esse debate teve origem na Resolução nº 03/87. As Resoluções 01/2002 e 02/2002 desautorizaram a tese de formação em licenciatura plena generalista, já que, a partir de suas orientações, não era possível mais, a nenhum curso, sobrepor/conjugar a formação de bacharéis e licenciados. “Em síntese, no caso da Educação Física, significou que resoluções externas acabaram por definir o seu impasse frente ao seu velho dilema de perfil profissional”. (PAIVA et al., 2006, p. 217).

Andrade Filho e Figueiredo (2004) relatam que a publicação do Parecer CNE/CP 009/2001 e das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 significou uma mudança de rumos no processo de discussão das diretrizes elaboradas pela COESP-EF/1999 consideradas, até então, como definitivas, apenas aguardando aprovação e publicação no Diário oficial.

Em 2001, quase dois anos após a elaboração dessa primeira proposta de diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física pela COESP, a Secretaria de Ensino Superior retomou os trabalhos. Entretanto, no caso do campo da Educação Física, tudo indica, ignorou-se a proposta da COESP/EF e, em nova investida, os grupos de trabalhos, objetivando a elaboração das propostas, foram organizados por áreas de conhecimento, considerando-se o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o que fez com que a Educação Física ficasse reunida dentre os cursos das Ciências Biológicas e Saúde. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p. 139).

Nessa linha, situar a Educação Física na área da saúde comprometeu a compreensão das diferentes interfaces com os campos de saberes e da formação profissional em uma dimensão multidisciplinar. Desse modo, foi permitido que “Professores, alheios à discussão e ao estágio acadêmico do campo, interferissem e decidissem sobre questões importantíssimas à formação do profissional de Educação Física, muitas vezes, superadas internamente”. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p. 139). Este cenário contribuindo para a indefinição do perfil profissional, embora se observasse a tentativa de associá-lo com a área da saúde.

Neste período histórico, após a invalidação da proposta da COESP-EF de 1999 pela nova legislação em vigor, registrou-se um processo de discussão pautado em várias

propostas de diretrizes curriculares, dentre as quais Andrade Filho e Figueiredo (2004) destacaram: a) a proposta da Comissão da Área de Saúde do Conselho Nacional de Educação (CNE); b) as propostas dos diretores de cursos de Educação Física pertencentes ao Conselho Regional de Educação Física (CREF), do qual fazem parte São Paulo e Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo, Santa Catarina, a partir da proposta de São Paulo e Paraná; c) as propostas de Diretrizes Curriculares I, II e III do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF); d) a proposta elaborada pelo professor Helder Guerra Resende; e e) a proposta do Fórum de Campinas, realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Nesse sentido, os autores analisam e constataam a ausência de clareza quanto ao tipo de formação ou ao profissional que se quer formar, nem coerência entre as diretrizes curriculares e o tipo de formação. “Essa indefinição na formação reflete os problemas centrais da área referentes à questão de identidade e de objeto de estudo”. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p. 143).

É relevante considerar o cenário de indefinição na área, as discussões sobre as várias propostas de diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física e a retomada da reelaboração, pela COESP-EF, de novas Diretrizes específicas para a Educação Física. Percebe-se a interferência de grupos alheios aos debates historicamente construídos pelo campo. Com base no contexto, entendemos que a Comissão foi arbitrariamente atropelada pelos dirigentes do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

Ao invés da proposta de Diretrizes Curriculares, originalmente encaminhada ao CNE, ser devolvida ao MEC/SESu para as devidas reformulações por parte da COESP-EF, como estabelecia o Parecer CNE/CES 776/97, o Conselheiro responsável por relatar a matéria acatou a proposta dos dirigentes do CONFEF de organizar Fóruns Regionais de Diretores de Cursos de Graduação em Educação Física, com o propósito de viabilizar uma nova discussão e proposição de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. Desta forma, ao invés de processar as reformulações na proposta originalmente debatida e sistematizada pela COESP-EF, o sistema CONFEF/CREF organizou vários Fóruns Regionais onde uma nova proposta de Diretrizes Curriculares foi apresentada para desencadear as discussões, apesar dos protestos de uma parcela expressiva de dirigentes, de pesquisadores e de especialistas, sobre a adequação e a legitimidade da sistemática, dos argumentos e das propostas desenvolvidas nos referidos Fóruns.

Diante dos acontecimentos, dirigentes do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte também tomaram a iniciativa de sensibilizar o Conselheiro responsável por relatar a matéria, realizando fóruns de discussões que

culminaram na Reunião de Campinas, com a participação de dirigentes e especialistas de diferentes Instituições de Ensino Superior e de representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, momento em que foram analisadas a proposta de Diretrizes Curriculares, desenvolvida originalmente pela COESP-EF, e a desenvolvida a partir dos Fóruns organizados pelo sistema CONFEF/CREF, havendo um posicionamento e encaminhamento ao CNE de uma versão aprimorada a partir daquela sistematizada pela COESP-EF.

Indubitavelmente o processo estava influenciado por tensões de natureza pessoal, institucional, corporativa, epistemológica e ideológica. E foi nesse contexto que o CNE/CES aprovou o Parecer CNE/CES nº 138/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, tendo sido homologada pelo Ministro de Estado de Educação em abril de 2002. (PROPOSTA ALTERNATIVA AO PARECER Nº 0138 CNE/CES, 2003, p.7).³⁰

Os professores Andrade Filho e Figueiredo (2004) afirmam que a divulgação desse Parecer desencadeou muitas manifestações de protestos, questionando a legitimidade do Parecer nº 138/02,³¹ identificado como um Parecer do Conselho Federal de Educação Física e não como um produto do campo. Assim, deixou clara a disputa de espaço “no jogo de imposição de capital simbólico dos diferentes grupos que concorrem pelo controle dos rumos do campo acadêmico da Educação Física brasileira”. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p.140)

Diante das manifestações e reivindicações, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação nomeou outra Comissão de Especialistas composta pelos professores Helder Guerra Resende (SESu); Iran Junqueira de Castro (INEP); Maria de Fátima da Silva Duarte (INEP); João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEF); e Zenólia Christina Campos Figueiredo (CBCE). A comissão foi oficialmente instituída e teve como finalidade “[...] analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento” (PORTARIA Nº 1.985/2003 apud ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p. 140.).

³⁰Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2013.

³¹Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No geral, tratava-se de uma proposta inteiramente pautada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde, sem qualquer conhecimento das discussões que vinham ocorrendo no campo da Educação Física e na área da Educação brasileira, particularmente sobre conhecimento de concepções epistemológicas e organizações curriculares. O marco do Parecer era a preocupação com a saúde do ponto de vista biológico, com o profissional habilitado para lidar com a saúde e com a imediata inserção desse profissional no mercado de trabalho. No afã, um dos absurdos latentes naquelas normas era a idéia de responsabilizar o profissional de Educação Física pela vigilância sanitária do seu local de trabalho, especialmente as academias. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p.140).

Após um longo processo de discussão, construção e/ou desconstrução, é constituída a nova comissão com representantes da SESu/MEC, do Sistema CONFEF/CREF,³² do ME e do CBCE e dos representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF)³³ que, até então envolvidos no processo, se recusaram a participar. Essa COESP-EF reelaborou a proposta de Diretrizes Curriculares e, em 31 de março de 2004, o CNE publica a Resolução CNE/CES 07/2004, documento legal que materializa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação³⁴ em Educação Física.

Em fevereiro de 2004, o Parecer nº 58, substitutivo ao Parecer nº 138/02, foi aprovado pelo CNE e, passado um mês e meio, foi aprovada a Resolução nº 7. Com essa aprovação, vira-se a página de mais um momento tenso da história da construção de diretrizes curriculares para os cursos de formação em Educação Física do Brasil: na frente dessa página, muitas contradições, conflitos e consensos costurados para se evitar a legalização de diretrizes curriculares que representassem um retrocesso maior para a área; no verso da página, o início de novas discussões e debates em torno das diretrizes apresentadas. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p.148).

Em consonância com Normativas Federais no processo de reestruturação e revisões curriculares dos profissionais da Educação Física, ficou determinado que o Profissional Graduado (Bacharel) em Educação Física rege-se pela Resolução CNE/CES nº 07/04 e a Formação do Professor Licenciado do Ensino Básico é balizada pela Resolução CNE/CP nº 01, Resolução CNE/CP nº 02 e Resolução CNE/CES nº 07/04.

2.3 O PARECER CNE/CP 009/2001

³²Esse sistema é o conjunto coordenado formado pelo Conselho Federal de Educação Física e pelos quatorze Conselhos Regionais de Educação Física, cujas jurisdições cobrem os vinte e seis estados brasileiros e o Distrito Federal.

³³ExNEEF participaram somente como ouvintes, justificando a renúncia no processo de elaboração da proposta de DCN para EF, alegando que estariam em minoria e legitimando um processo de construção do falso consenso, como afirma a autora Celi Nelza Zülke Taffarel, em **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em 20 set. 2012.

³⁴Bacharelado em EF.

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena foi apresentada ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação para apreciação e aprovação em 08 de maio de 2001. Subsidiada pelo Parecer CNE/CP 009/2001, a Resolução CNE/CP 1/2002 entrou em vigor na data de sua publicação, em 18 de janeiro de 2002.

Esse documento apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, com os seguintes objetivos: possibilitar a revisão criativa dos modelos em vigor até aquele momento, finais dos anos de 1990; fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; e promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

O Parecer CNE/CP 009/2001 sustenta o consenso entre a formação inicial de professores e os princípios instituídos pela LDBEN, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino médio e suas modalidades. Também observa as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares que rege a educação básica prescrita pelo MEC. Esse documento ainda inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera nessa formação, além de apresentar sugestões para avaliação das mudanças.

Desse modo, segundo Brasil (2001) as DCN se apresentam tão flexíveis que são capazes de abarcar “diferentes desenhos institucionais, ou seja, as diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o *lócus* institucional de formação” (p. 7). Assim, a formação de professores para atuar na Educação Básica deverá ser realizada em curso de licenciatura plena, em uma estrutura com identidade própria. A duração e a carga horária dos cursos foram definidas posteriormente em resolução própria.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores [...] nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional. É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (BRASIL, 2001, p. 58).

2.4 RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002

Fundamentadas no Parecer CNE/CP 009/2001, as diretrizes da Resolução CNE/CP 1/2002 indicam critérios de organização que contemplam orientações para uma matriz curricular de formação de professores em todas as áreas de atuação na Educação Básica. Dessa forma, no Artigo 11, traz os critérios de organização da matriz curricular, dos tempos e espaços expressos em eixos, em torno dos quais articulam as seguintes dimensões:

- I. Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Esses eixos devem materializar-se nos currículos dos cursos de formação docente e sinalizam o tipo de atividade de ensino e de aprendizagem que compõem o planejamento e a ação dos formadores de formadores. Entretanto, se apresentam em um formato flexível para atender diferentes desenhos institucionais, aplicando-se a todos os cursos de formação de professores em nível superior.

Com base nessas diretrizes, os cursos de licenciatura em Educação Física e todos os demais cursos de licenciatura do Brasil, nas diversas áreas de atuação na Educação Básica, tiveram, até o dia 15 de outubro de 2005, conforme disposto nas Resoluções CNE/CP 1, de fevereiro 2002, CNE/CP 2, de 2002 e nº 7, de 2004, do Conselho Nacional de Educação, para adequarem seus currículos e construir projetos pedagógicos. Além disso, deveriam incluir a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, bem como sugestões para avaliação dessas mudanças, como dispõe essa legislação.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica vem ao encontro do momento educacional vivenciado no Brasil, exposto nessa resolução, afirmando que nos últimos anos o País deu passos significativos na qualidade da aprendizagem e no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório.

Nesse contexto, a educação está atrelada à redemocratização do País e a mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade com o avanço e a disseminação das tecnologias, que impacta nas formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. É com base nessa análise que o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 determinam que o Brasil tem a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados, considerando a importância da educação para promover o desenvolvimento sustentável e para superar as desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando à melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente (BRASIL, 2002, p. 4).

A legislação estabelece fundamentos e procedimentos visando solucionar algumas questões que envolvem os desafios de formar professores em geral. A Resolução

CNE/CP 01/2002 propõe, nos artigos 3º e 4º, os princípios norteadores de uma proposta curricular para os cursos de licenciatura:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da escola de formação. (BRASIL, 2002).

Também sugere, no artigo 5º, incisos I, II e V, as perspectivas de um projeto pedagógico para cada curso. Assim, resolve que a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação Básica; que o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; e que a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. Ainda neste artigo, Parágrafo Único, declara que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, traduzido pela “ação-reflexão-ação” que busca resolver as “situações-problema” como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002).

Na mesma perspectiva, o artigo 8º traz a concepção de formação de professores tendo como parâmetro o desenvolvimento de competências que permeiam a elaboração de projetos institucionais, a organização da matriz curricular, a formulação de objetivos e a definição de conteúdos, estratégias didáticas, critérios e procedimentos internos e externos de avaliação, para os professores, para os cursos e para a instituição. “As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos.” (BRASIL, 2002, p. 4).

Outro ponto observado foi a questão da flexibilidade, sendo mais um elemento para a formação de professores que pode estar imbricado com as competências na construção dos projetos das IES, como declara o Artigo 14:

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, 2002, p.6).

Por fim, a Resolução traz, descrito no Art. 12, que os cursos de Licenciatura em nível superior terão a sua carga horária definida pelo Conselho Pleno, em Parecer e Resolução específica. Já o Art. 18 informa que os documentos referentes ao previsto no artigo acima serão elaborados por Comissão Bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

2.5 RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002

A Resolução CNE/CP 2/2002 entra em vigor na data de sua publicação, em 4 de março de 2002,³⁵ para regulamentar a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essa legislação se torna referência para definir os tempos e espaços curriculares, isto é, para distribuição das atividades e respectivas cargas horárias a elas correspondentes. Esses critérios se baseiam no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e está em conformidade com a Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995.

Homologado em 19 de fevereiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo,

³⁵Resolução CNE/CP 2/2002: Homologada em 19 de Fevereiro de 2002 e publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

2800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CP 2/2002, homologada em 19 de Fevereiro de 2002, entrou em vigor na data de sua publicação, em 4 de março de 2002,³⁶ para regulamentar a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior do Brasil. Essa legislação se torna referência para definir os tempos e espaços curriculares, isto é, para distribuição das atividades e respectivas cargas horárias a elas correspondentes, como explicitado no Art.12 e previsto no Art.18 da Resolução CNE/CP 1/2002, e está em conformidade com a Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995.

2.6 RESOLUÇÃO CNE/CP 7/2004

A Resolução CNE/CP 7/2004 foi publicada em 31 de março de 2004 e baseada no Parecer 58/2004. Um entendimento comum na área é de que essa resolução se restringe aos cursos de bacharelado. Entretanto, algumas orientações são remetidas aos cursos de licenciatura, conforme podemos destacar nos artigos abaixo:

a) o Art. 1º, “[...] estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física;”

b) o Art. 4º, § 2º, define que

³⁶Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, *bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução*; (BRASIL, 2004).

c) o Artigo 8º, determina que

Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física *serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico instrumentais do movimento humano*. (BRASIL, 2004).

Os três artigos e respectivos parágrafos contemplam a formação de professores, licenciaturas em Educação Física, o que indica que a formação específica da área não fora contemplada nas orientações das outras duas resoluções supracitadas (Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002), obviamente, mais voltadas à formação docente e menos voltadas às dimensões específicas das áreas que compõem o currículo da Educação Básica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é desenvolvido no Estado do Espírito Santo, situado na região sudeste da federação brasileira, com a perspectiva de pesquisar as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura em Educação Física. Busca-se averiguar e compreender, na área da Educação Física, de quais modos um currículo prescrito de formação de professores de Educação Física, para atuar na Educação Básica, têm interpretado e materializado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica.

Com esse propósito, mapeamos através do portal do Ministério da Educação³⁷ todo o Estado do Espírito Santo e identificamos um universo de dez (11)³⁸ IES que ofertam cursos de Licenciatura em Educação Física:

1. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);
2. Centro Universitário Vila Velha (UVV);
3. Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo (São Camilo);
4. Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA);
5. Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo (Salesiana);
6. Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC);
7. Instituto Superior de Educação da Serra (FABAVI);
8. Faculdades Integradas São Pedro (FAESA);
9. Faculdade Brasileira (UNIVIX);
10. Faculdade Capixaba de Nova Venécia (UNIVEN);
11. Faculdade Vale do Cricaré.

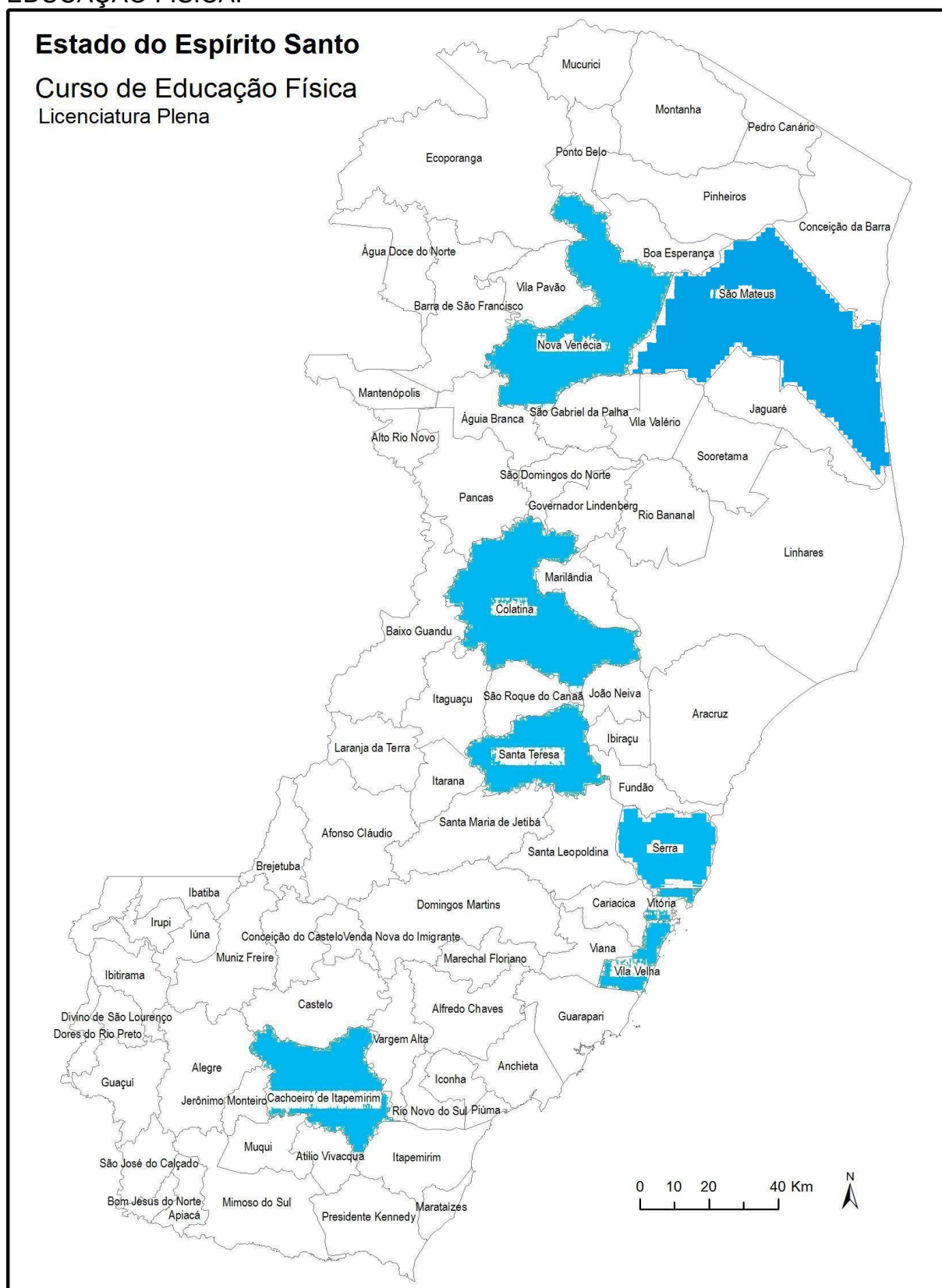
³⁷O e-MEC é um portal do MEC de Educação Superior do Brasil, onde encontramos Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos e modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC eletronicamente. (EMEC, 2013).

³⁸Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 abr. 2013.

O Espírito Santo, segundo levantamento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),³⁹ possui cerca de 3.473.013 habitantes distribuídos em setenta e oito (78) municípios. Seus destaques na economia concentram-se na agricultura, principalmente no cultivo de café; na extração e produção de petróleo e gás natural; na indústria siderúrgica; na indústria alimentícia; na exportação de minério de ferro e no turismo. Na área cultural, há diversas manifestações de arte popular, atividades na área da música e do artesanato. Comparando-se com os outros estados da região sudeste, o Espírito Santo é o que apresenta menor área territorial. No mapa abaixo (figura 1), destacamos os municípios onde estão localizadas as IES com oferta de cursos de Licenciatura em EF, as respectivas regiões e a sua possível abrangência nos municípios vizinhos.

³⁹Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=es/>>. Acesso em 10 abr. 2013.

FIGURA 1 - ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. EM DESTAQUE, OS MUNICÍPIOS COM INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.



Fonte: www.ibge.gov.br

Podemos observar, no mapa, que a oferta de vagas no território do Espírito Santo, em linhas gerais, é irregular, quando se trata de acessibilidade à formação docente em EF, pois a maior concentração das IES e da oferta de vagas está na região metropolitana.

Conforme demonstramos, visualizamos todas as regiões do Estado e destacamos (com coloração azul) as cidades contempladas com os cursos de licenciatura em Educação Física. Na região norte do Estado, temos somente o município de Nova Venécia com uma IES, onde se situa a Univen, que oferece o curso de licenciatura em EF. O município de São Mateus conta com uma IES denominada Faculdade Vale do Cricaré, que, no ano 2012, passou a ofertar o curso de licenciatura em EF. Na região sul do Estado, observamos que apenas o município de Cachoeiro de Itapemirim tem o curso de licenciatura em EF, oferecido pela IES São Camilo.

Já na região serrana, encontramos o município de Santa Teresa com uma IES, a Esfa, que oferece o curso em Licenciatura de EF. Na região noroeste do Estado, a população tem uma IES, Unesc, que oferece o curso de Licenciatura em EF, localizado na cidade de Colatina.

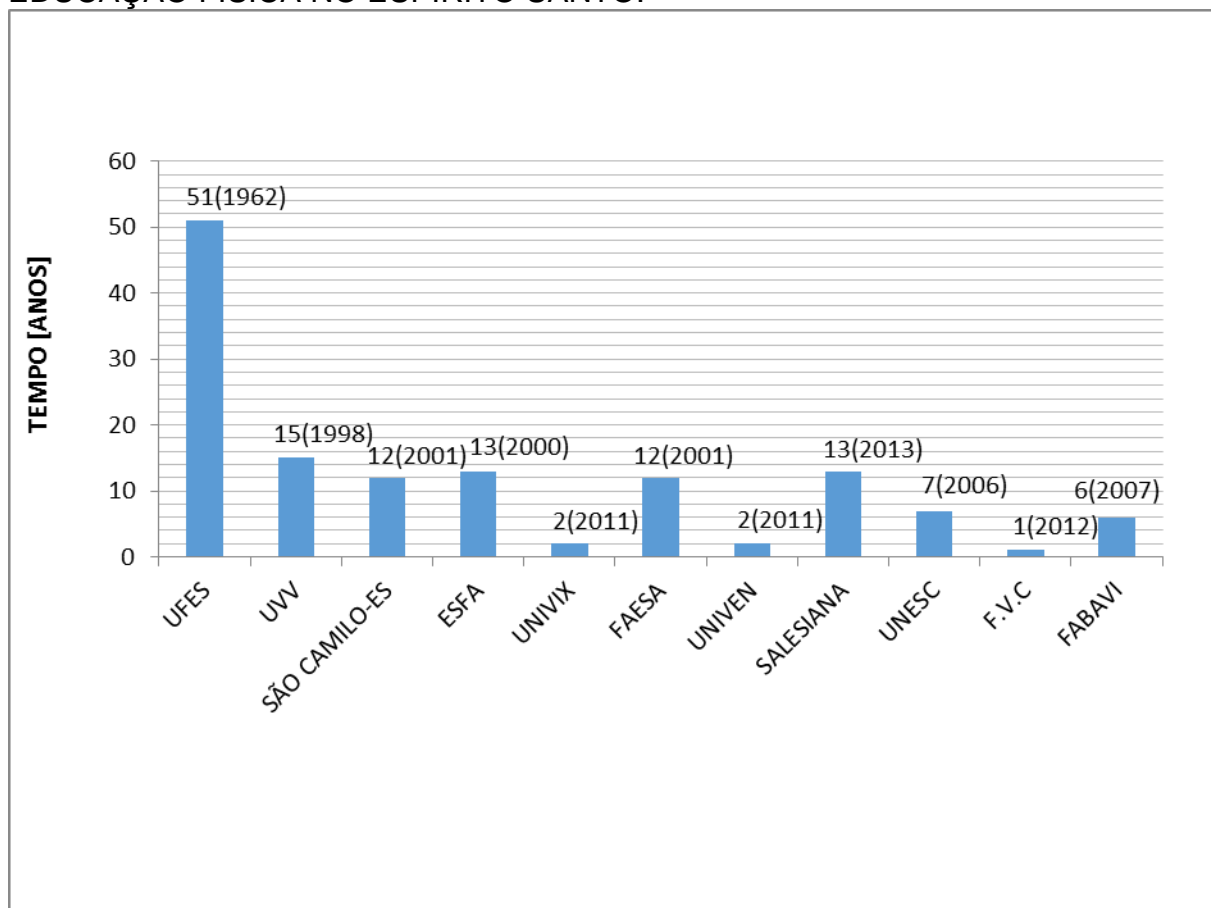
Na região metropolitana da Grande Vitória, encontramos a maior oferta de cursos em licenciatura de EF distribuídos em quatro (04) IES: UFES, Salesiana, Faculdades Faesa e Univix, todas localizadas em Vitória, capital do Estado, e uma (01) IES, Fabavi, no município da Serra, limítrofe à capital, situado ao norte de Vitória. Na região central do Estado, localizamos o município de Vila Velha, que também faz parte da região metropolitana da Grande Vitória, a 13 km da capital, com uma (01) IES, a UVV, que oferta a licenciatura de EF.

No gráfico 4, a seguir, com os dados coletados através do portal do Ministério da Educação (e-MEC),⁴⁰ foram retratadas as comparações relativas aos anos de existência do curso. Podemos visualizar todas as onze (11) IES com os respectivos cursos de Licenciatura em Educação Física, escalonados na linha do tempo em

⁴⁰ Dado de pesquisa coletado em documento online oficial do MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 11/04/2013.

anos que ofertam a formação para professor de Educação Física e, entre parênteses, ressaltamos o ano que cada IES iniciou suas atividades nesta área.

GRAFICO 1 - TEMPO EM ATIVIDADES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO.

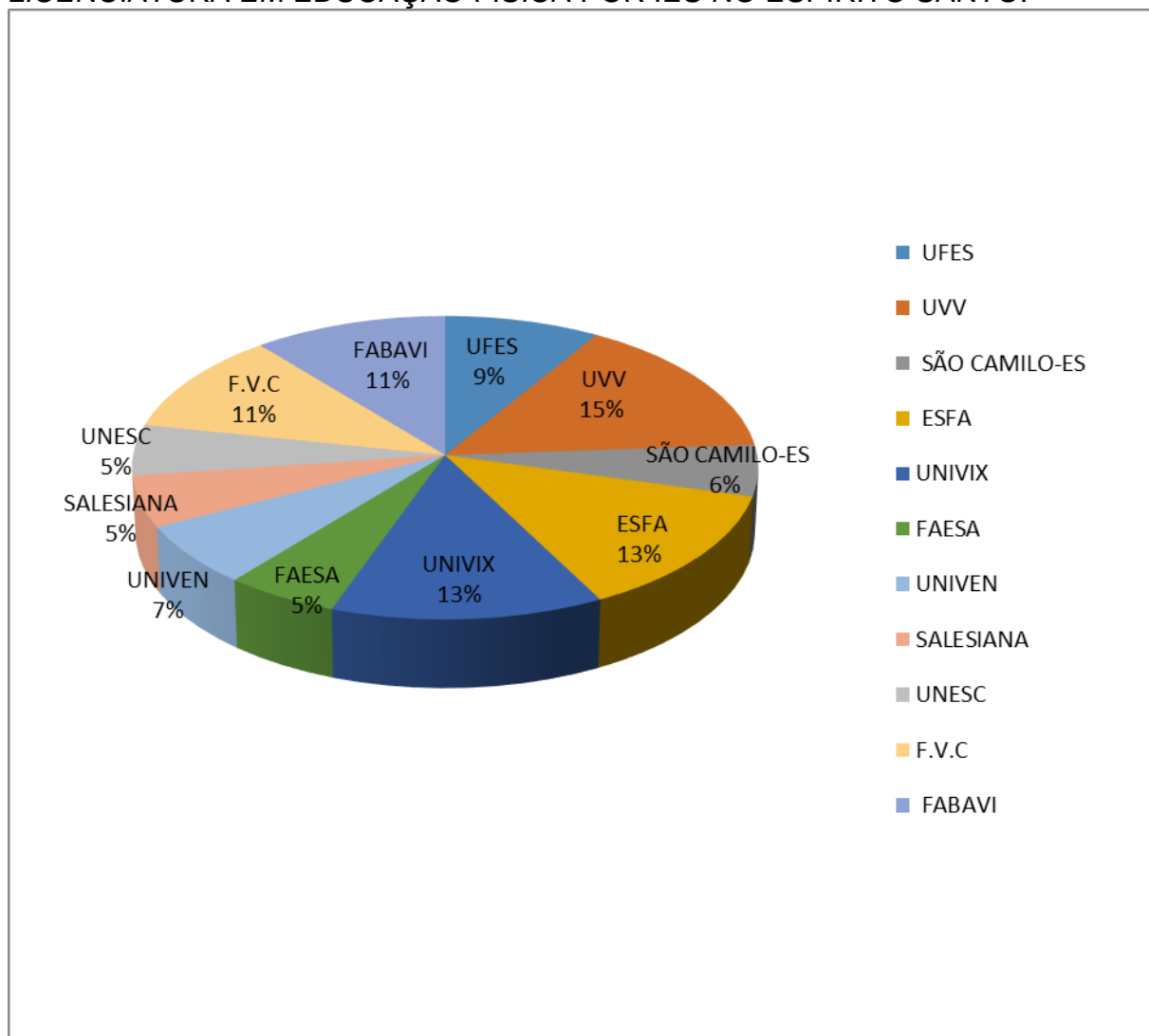


Fonte: www.mec.gov.br

No gráfico 5, abaixo, apresentamos a porcentagem referente a oferta de vagas no curso de Licenciatura em Educação Física que cada Instituição de Ensino Superior oferta no decorrer do ano. O **total das vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Educação Física no Espírito Santo por ano é de 920**, de acordo com os dados do portal do Ministério da Educação (e-MEC).⁴¹ Assim, podemos afirmar que os estudantes de todo o Estado que desejam a graduação de Licenciatura em EF dispõem de apenas 9% das vagas na Instituição Pública e as demais vagas, em Instituições privadas.

⁴¹Dado de pesquisa coletado em documento online oficial do MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 abr. 2013.

GRAFICO 2 - PERCENTAGEM DE VAGAS OFERTADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR IES NO ESPÍRITO SANTO.

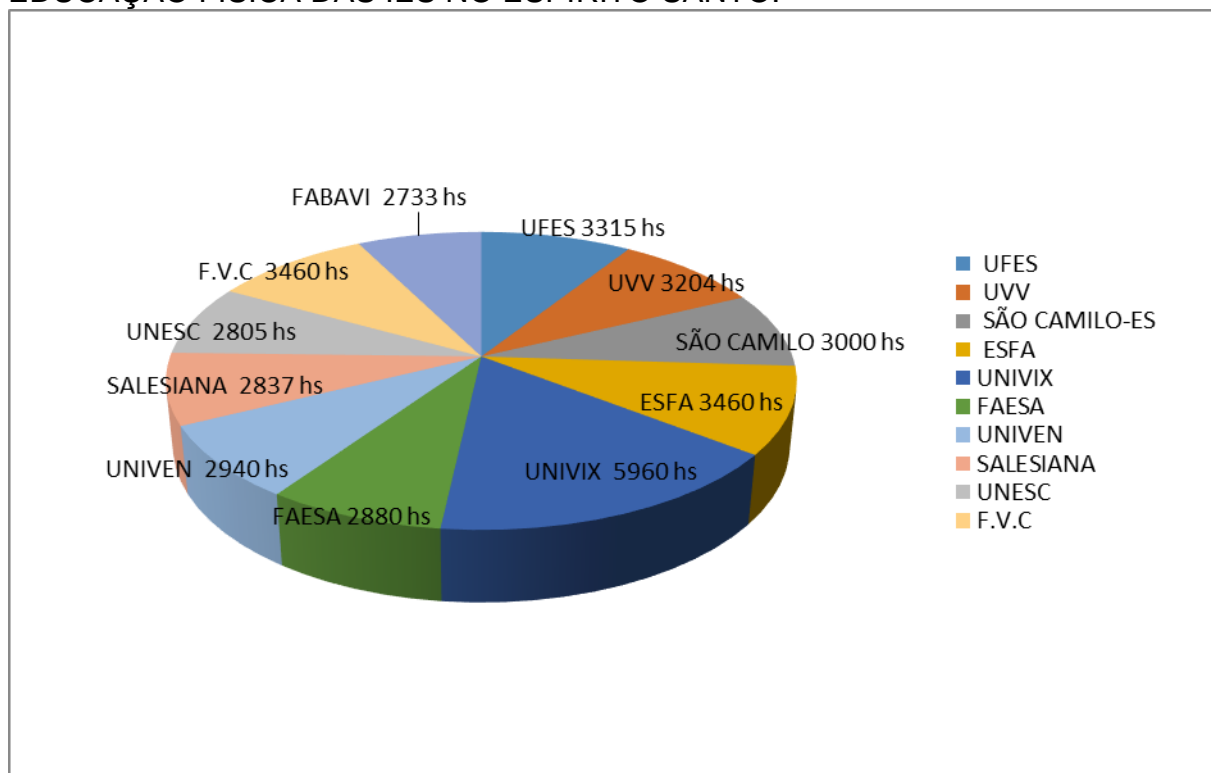


Fonte: www.mec.gov.br

No próximo gráfico, o 6, visualiza-se a carga horária total de cada curso de Licenciatura em Educação Física das IES no Estado do Espírito Santo, conforme dados levantados em documento online oficial do MEC.⁴²

⁴²Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 abr. 2013.

GRAFICO 3 - CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS IES NO ESPÍRITO SANTO.



Fonte: www.mec.gov.br

Após levantar e organizar os dados referentes ao quantitativo de cursos em licenciatura de EF, de vagas, de carga horária, do tempo de existência e de onde estão localizadas as IES, as informações desses dados foram conferidas com o Coordenador do curso de Educação Física, nas próprias IES. De posse dos dados, cruzamos estes com os critérios traçados para construir e delimitar o perfil do campo de abrangência desta pesquisa.

3.1 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

Os critérios metodológicos definidos para esta pesquisa determinaram a escolha das IES nesse estudo, a saber: oferecer curso de licenciatura em Educação Física em atividade, curso na modalidade presencial, ofertar processo seletivo no período de realização dessa pesquisa, **ter pelo menos uma turma formada** e estar legalmente registrada e autorizada pelo Ministério da Educação. Considerando esses critérios,

permaneceram sete (07) IES, sendo uma (01) IES pública federal e seis (06) IES privadas. São elas:

1. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com data de funcionamento do curso desde 05/01/1962;
2. Centro Universitário Vila Velha (UVV), com data de funcionamento do curso desde 26/03/98;
3. Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), com data de funcionamento do curso desde 24/04/2000;
4. Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo (Salesiana), com data de funcionamento do curso desde 31/07/2000;
5. Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo (São Camilo), com data de funcionamento do curso desde 19/02/2001;
6. Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC), com data de funcionamento do curso desde 06/02/2006;
7. Instituto Superior de Educação da Serra (FABAVI), com data de funcionamento do curso desde 05/02/2007.

Apresentamos, de modo geral, o lugar e o contexto,⁴³ considerando os aspectos geográficos em que cada uma está inserida e as características sociais, econômicas e culturais peculiares de cada IES.

Vitória é onde estão localizadas as IES UFES e Salesiana. A Capital do Estado do Espírito Santo possui uma população de 327.801 habitantes. Comparativamente às demais capitais do país, está em segundo lugar no *ranking* de desenvolvimento municipal, possui o terceiro melhor índice de desenvolvimento humano e o maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*.

Sua economia está baseada nas atividades portuárias, no comércio e na prestação de serviços. Com uma posição geográfica estratégica, a capital é um dos principais pontos de escoamento da produção nacional. Para isso, conta com uma excelente

⁴³Referência dos dados dos municípios apresentados neste estudo: Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 02 mai. 2013 e <http://www.es.gov.br>> Instituto Jones dos Santos Neves. Acesso em 06 maio 2013.

infraestrutura logística. Suas vias de acesso compreendem, além de rodovias, dois grandes portos, o de Vitória e o de Tubarão - considerados importantes complexos portuários do país -, ferrovia e um aeroporto. Fundada em 1551, Vitória conserva vários exemplares arquitetônicos da época. São casarios, igrejas, palácios e escadarias. A maior parte desse acervo está localizada no Centro da cidade.

Vila Velha é o município em que está sediada a IES UVV. A história do Espírito Santo começou em Vila Velha, a cidade mais antiga do Estado, que se destaca pelas belezas dos seus 32 km de praia. Fundada em 1535, por Vasco Fernandes Coutinho, quando ainda era uma capitania, hoje o município tem nas atividades portuárias e na indústria de alimentos suas principais bases econômicas. É um lugar cheio de atrações, como a culinária típica e o congo, que revelam as fortes tradições folclóricas do município. Vila Velha fica a 5 km de Vitória, tendo a Terceira Ponte como uma das formas de acesso à cidade. Além de fazer parte da região metropolitana da Grande Vitória, é o município mais populoso do estado com, aproximadamente, 414.586 habitantes.

Cachoeiro do Itapemirim abriga a IES São Camilo. É o maior polo de desenvolvimento do Sul do Estado, com imensas reservas de mármore que respondem pelo abastecimento de 80% do mercado nacional do produto. Sua topografia é rica em montanhas de calcita, mármore e granito. Cachoeiro fica localizado a 118 quilômetros de Vitória e possui uma população de, aproximadamente, 189.889 habitantes.

Santa Teresa acolhe a IES Esfa. Localizada na região serrana do Espírito Santo, Santa Teresa destaca-se pela colonização italiana, pelo agroturismo e pelas belezas naturais da região. O município também é conhecido como "Beija-flor do Espírito Santo" graças à abundância destas aves na região e, principalmente, por ser a terra onde nasceu e viveu o cientista Augusto Ruschi, pioneiro nas pesquisas com beija-flores e fundador do Museu de Biologia Professor Mello Leitão, localizado na cidade. O município de Santa Teresa tem aproximadamente 21.823 habitantes.

Colatina é o local da IES Unesc. É o principal município da região noroeste do Estado. É um importante polo de confecções e de indústrias. Em meados do século

XX, foi um dos principais impulsionadores da economia cafeeira por estar próximo ao Rio Doce e possuir transporte ferroviário. Colatina tem cerca 111.778 habitantes, segundo as estimativas do IBGE, sendo que 88% da população vivem no perímetro urbano. Situa-se às margens do Rio Doce, ao norte do Estado.

Em Serra, encontramos a IES Fabavi. A Serra é o maior município da Grande Vitória. É conhecida pela sua religiosidade e folclore, além de um belíssimo litoral e das festas tradicionais. As praias são uma atração à parte na cidade e estão sempre movimentadas, com seus vários quiosques e bares. O turismo se destaca entre as atividades econômicas da cidade. A Igreja dos Reis Magos e a Casa do Mestre de Congo Antônio Rosa estão entre os lugares mais procurados pelos turistas, pois guardam grande parte da história do município. O município possui 409.267 habitantes e é o segundo município mais populoso do Estado. A sede do município fica a 27 km ao Norte de Vitória.

Após apresentar as características do lugar onde as IES escolhidas para a investigação estão localizadas, entramos em contato com as sete IES para apresentar a pesquisa e os objetivos de que trata esse estudo. Em seguida, essas instituições formadoras foram convidadas a fazer parte desse processo e, então, solicitamos a permissão para investigar os seus respectivos documentos curriculares.

3.2 DELIMITAÇÃO IMPOSTA PELO CAMPO

As IES têm suas particularidades, pois são diferentes em organização e no Regimento Administrativo Institucional. Recebemos retornos/respostas diferentes ao pedido de autorização para realizar o estudo, de acordo com cada uma. Esse processo de autorização será apresentado resumidamente a seguir, mas, a partir deste ponto do texto, vamos substituir os nomes das IES por nomes fictícios (letras do alfabeto). Trata-se de uma questão ética para preservar as identidades das IES.

Iniciamos a pesquisa pela IES A,⁴⁴ única IES pública do Estado, devido à facilidade de acessar a coordenação desta instituição e por serem públicos os documentos do curso de Licenciatura em EF. Ou seja, por ser uma IES Pública Federal e pelo fato de os documentos serem disponibilizados de forma pública na coordenação do curso ou por acesso online na página da Instituição por qualquer pessoa interessada nesses documentos.

A segunda Instituição, IES B, que entramos em contato por meio da coordenação do curso de EF se mostrou receptiva ao nosso estudo, nos atendeu prontamente e assinou a autorização para realizarmos a coleta de dados necessária para a pesquisa nos documentos curriculares dessa IES. Assim, no primeiro contato, o coordenador disponibilizou todos os documentos e se colocou à disposição para qualquer esclarecimento, “pois o PPC está sendo discutido e passa por reconstrução”.⁴⁵

A terceira instituição, IES C, que entramos em contato com a coordenação do curso de EF também se mostrou receptiva ao nosso estudo, nos atendeu prontamente e assinou a autorização para realizarmos a coleta de dados necessária para a pesquisa nos documentos curriculares. Nos primeiros contatos, a coordenadora nos pediu um tempo para arrumar a documentação e logo em seguida disponibilizou todos os documentos e se colocou à disposição para qualquer esclarecimento.

Na quarta, IES D, o coordenador, no primeiro contato, afirmou que o estudo “seria muito relevante para a área e iria ajudar a entender algumas questões, que ainda não estavam muito claras em relação à materialização das Orientações curriculares”. Aceitou fazer parte da pesquisa e colocou-se à disposição do que fosse necessário, mas relatou que para disponibilizar os documentos precisaria de uma autorização institucional. Ficou claro para nós que faria o que estivesse ao seu alcance dentro da hierarquia institucional. Fizemos vários contatos e apresentamos diversos documentos para garantir a segurança das informações e preservar a identidade da

⁴⁴Refere-se a Universidade Federal do Espírito Santo, que nos autorizou relevar a sua identidade nesse estudo. Para uniformizarmos o texto, optamos em nomeá-la também com letra.

⁴⁵Fala da coordenação do curso de Licenciatura e Bacharelado da IES B.

Instituição. Mas, ao final, a instituição não autorizou a pesquisa e análise do PPC justificando que a vida institucional e do curso estavam relatados no documento e este poderia cair nas mãos das IES concorrentes.

Na quinta, IES E, fizemos vários contatos e a coordenação respondeu por correio eletrônico: “no momento não posso disponibilizar o PPC, não consegui arrumar essa documentação do Curso”, justificando que assumiu a coordenação do curso há três meses. Assim, insistimos que não teria problema algum, pois este documento tem em sua origem algumas características que inclui estar sempre em construção.

A instituição foi enfática argumentando que em nenhum momento se furta a disponibilizar o seu PPC, submetendo-o a outros olhares. “No entanto, no momento, este documento está sendo rediscutido com o grupo de Educação Física da Instituição e não gostaríamos de submetê-lo a nenhuma análise antes de concluir o trabalho”.⁴⁶

Com a sexta, IES F, entramos em contatos diversas vezes com a coordenação do curso, apresentamos diversos documentos para garantir a segurança dos dados e preservar a identidade da Instituição. A coordenação considerou o estudo significativo para a área, entretanto, a resposta da coordenação foi negativa. A instituição não autorizou o estudo, a coordenadora argumentou que “a direção da Instituição não me autorizou a participar da pesquisa, enviando o PPC. Peço-lhes sinceras desculpas, pois acredito na relevância da pesquisa e no procedimento ético de vocês”.⁴⁷

Na sétima, IES G, entramos em contato diversas vezes com a coordenação do curso, apresentamos diversos documentos para garantir a segurança dos dados e preservar a identidade da Instituição. A coordenação considerou o estudo relevante para a área e faria o possível para a direção da instituição autorizar a pesquisa, afirmando que, se tivesse autonomia para decidir, com certeza autorizaria o estudo. E, por fim, o diretor não se decidiu se poderia ou não autorizar a pesquisa. Como o

⁴⁶Resposta, por correio eletrônico - e-mail, da Coordenação dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, da IES E.

⁴⁷Resposta, por correio eletrônico - e-mail, da Coordenação dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, IES F.

nosso prazo para obter este documento esgotou, perdemos a possibilidade de conhecer e compreender a forma que a IES G escolheu para materializar a formação docente em EF.

Neste contexto, cabe esclarecer que estabelecemos comunicação com as IES através da coordenação do curso em Licenciatura em EF. Fizemos diversos contatos em *lócus* e pessoalmente, por telefone e por e-mail, todos devidamente documentados e arquivados, a fim de solicitar a autorização do coordenador/a do curso para estudar com rigor acadêmico e ética profissional o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física das Instituições selecionadas, com o propósito de compreender como o curso materializa/interpreta as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de educação física.

Apresentamos diversos documentos para autenticar nosso compromisso responsável ao pedir a autorização e respaldar a instituição investigada: carta de apresentação da pesquisadora mestranda e da orientadora da pesquisa; Carta de apresentação da Pesquisa esclarecendo o objetivo e metodologia do estudo; Termos de compromisso com o manejo das informações seguindo os procedimentos éticos para pesquisa e garantia de que as informações desta pesquisa seriam confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, com nome institucional fictício; Termo de compromisso para preservar a identidade da instituição e não expor em hipótese nenhuma a identidade da Instituição e dos sujeitos colaboradores e Termo de garantia do direito de retirar a permissão para a pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela decisão.

Desse modo, buscamos sensibilizar as IES para permitir o estudo dos currículos de Licenciatura em EF, nos cursos que são divulgados e ofertados publicamente. Assim, não havia o que "esconder", pois nosso objetivo não era criticar e nem expor a instituição, mas mapear as diferentes maneiras que os currículos dos cursos de Educação Física estão sendo concretizados no nosso Estado. Optamos pelo caminho metodológico ético em edificar nossa pesquisa somente com fontes documentais oficialmente autorizadas e obter a cópia do currículo somente com a ciência da instituição e não por outras diferentes fontes.

Apresentamos todos esses argumentos em documentos assinados e carimbados demonstrando nosso compromisso responsável com o trato do PPC das IES em questão, um documento que notoriamente é de natureza pública. Mas não foi suficiente para sensibilizar a direção institucional. Sendo assim, houve uma **delimitação imposta pelo campo** e a pesquisa foi possível de ser realizada com três IES.

De posse da autorização por escrito para pesquisar o currículo e, por consequência, definido as IES participantes da pesquisa, focamos o olhar na análise dos currículos, especificamente no PPC, na grade curricular e nos programas de cada disciplina que compõe o curso de Licenciatura em Educação Física das respectivas IES.

A abordagem metodológica desta investigação pauta-se pelos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, que envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em valorizar o ponto de vista dos participantes. Construímos uma investigação de caráter documental, permitindo, como instrumental de análise, a utilização dos currículos prescritos dos cursos de Educação Física de formação de professores.

Nesse sentido, assumir a pesquisa documental pode apontar uma fonte inesgotável e flexível de mensagens, pois os documentos são o testemunho de experiências humanas e de trajetória histórica. Assim sendo, reconhecemos o *status* político e epistemológico dos documentos, por pertencer a uma realidade que pode representar a relação entre discursos e práticas concretas. (VENTORIM, 2005).

Dessa forma, os procedimentos metodológicos constituíram-se, no primeiro momento, pela apresentação descritiva dos cursos de cada IES participante do estudo; num segundo momento, pela análise propriamente dita, considerando os seguintes eixos pinçados nos respectivos documentos: I- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II- Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV Eixo articulador da formação comum com a formação específica; V- Eixo articulador dos

conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e VI- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Como referência para pensar essa análise, inspiramo-nos em Sarmento (2003) que orienta as premissas teóricas das abordagens investigativas, na perspectiva interpretativo-crítica, baseadas em pressupostos epistemológicos da singularidade – que busca compreender e /ou interpretar criticamente as singularidades, as diferenças, as infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, a emergência do inesperado, o fluido e o ambíguo.

4 DESCRIÇÃO GERAL DOS CURRÍCULOS

4.1 SÍNTESE DESCRITIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA IES A

O curso de Licenciatura em Educação Física analisado é um dos mais antigos do País e com as determinações legais, Resoluções nº 1 e 2 de 2002 e a Resolução nº 7 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), efetivou a mais recente reforma curricular na perspectiva da formação de professores para atuar na Educação Básica no componente curricular específico de Educação Física.

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (PPC) da IES A afirma que a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, e que se relaciona com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou *performance*.

O professor formado pelo curso de Licenciatura em Educação Física terá como atribuições no âmbito escolar: a) participar da construção do Projeto Pedagógico; b) assumir o planejamento pedagógico de aulas em todos os níveis de ensino; c) utilizar instrumental científico que constitui a formação específica da área para fundamentar suas ações educacionais, tendo em vista a formação humana e a transformação social; d) participar de iniciativas para o aprimoramento do sistema educacional, em especial o relativo à sua unidade escolar e à comunidade; e) identificar e agir em direção às necessidades regionais e locais relativas à Educação Física na busca de consignação das mesmas; f) projetar e valorizar sua atividade profissional no contexto político-econômico e sociocultural do seu tempo e do espaço em que atua.⁴⁸

⁴⁸IES A, Projeto Pedagógico de Curso (2007).

O PPC do curso de Educação Física não faz referência ao perfil do egresso. Assim, não é possível identificar quais são os anseios, as concepções e qual a 'representação do compromisso social de ser professor' de EF dos alunos que ingressam e se formam no curso de licenciatura em EF. Entretanto, o documento apresenta princípios fundamentais para o processo de formação do curso de Licenciatura da IES: a valorização da profissão docente, isto é, privilegia o estudo do coletivo profissional, do campo acadêmico profissional, a qualificação do ser professor, sua individualidade, sua subjetividade, sua história de vida, sua trajetória na escola, sua atuação profissional.

No currículo, as disciplinas curriculares são obrigatórias, perspectivadas na e com atitude dialógica. A Formação Comum contempla os conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação e conhecimentos pedagógicos. O Conhecimento da Área contempla a discussão epistemológica da Educação Física e os objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da Educação Básica.

Para a construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de educação física, o currículo propõe: a) Seminário Introdutório e/ou de Aprofundamento, que é a unidade curricular que formaliza o tempo oficialmente dedicado ao estudo de uma determinada temática, extraída e/ou derivada das discussões levantadas em disciplinas curriculares obrigatórias e/ou em estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa; b) Seminários Articuladores das disciplinas curriculares de cada semestre do curso, que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, por período; c) Oficinas, que garantem o tempo institucional de vivência de práticas corporais que constituem objetos de ensino específicos da área; são optativas, devem considerar o eixo curricular e podem ter caráter permanente ou esporádico.

Os Eixos foram materializados com base nos Eixos da própria Resolução 02/2002, da seguinte maneira: a) Eixo I- apresenta a Formação Comum, contempla o conhecimento de três grandes temáticas. Aborda o conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e da Educação Física e é composto pelas seguintes disciplinas curriculares: Educação Escolar, Educação Física e Reflexão

Filosófica; Educação Física, Educação e Escolarização; Família, Educação Escolar, Educação Física e Sociedade, Políticas Públicas da Educação Básica; b) Eixo II- discute os conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos. São suas disciplinas: Educação e Inclusão; Corpo, Movimento e Escolarização; Teorias de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Educação Física; c) Eixos III e IV- referem-se ao conhecimento pedagógico e tem como disciplinas curriculares Educação Física, Formação Docente e Currículo; Pensamento Pedagógico Brasileiro e Fundamentos da Didática; Educação Física, Conhecimento e Cultura Escolar. Ao Conhecimento de Área, oportuniza o estudo da Educação Física como área do conhecimento e dos objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da Educação Básica; d) Estágio Supervisionado (ES): inserção efetiva no trabalho escolar, potencializando a reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares.

Ressaltamos que a organização curricular da IES estudada apresenta uma noção de currículo ampliada e crítica, fundamentada em Sacristán (2000) na qual o currículo é uma prática, expressão da função socializadora e cultural da instituição. Traz ideias importantes como a do conceito de currículo relacionado com enfoques paradigmáticos diferentes e enfoques com o contexto de produção do currículo; e a afirmação de que o currículo deve se construir do prescrito ao vivido e avaliado, considerando todas as complexidades que envolvem o desenvolvimento curricular.

Como trabalhar com essa noção de desenvolvimento curricular em um currículo de formação de professores de Educação Física? Foi necessário visualizar uma outra possibilidade de organização dos conhecimentos na matriz curricular do curso, tendo certo que não cabia a seleção de disciplinas isoladas, fragmentadas e em “caixinhas”, cujas críticas feitas pelos estudiosos do campo do currículo são inúmeras; e, também, foi necessário e trabalhoso pensar em eixos que dessem conta de orientar as seleções de conhecimentos. Tentou-se criar condições, por dentro do currículo, que favorecessem aos alunos articular conhecimentos acadêmicos com a sensibilização, significada por uma consciência reflexiva necessária ao formar-se professor, por isso o insistente pressuposto de busca por atitudes dialógicas por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação. (FIGUEIREDO, 2009, p. 03).

Diante dessa compreensão, constatamos que o currículo investigado se organiza e materializa os conhecimentos na matriz curricular do curso por meio de eixos. O documento assume a construção do saber docente apoiado em práticas dialógicas que favoreçam a compreensão do saber-fazer escolar, considera a possibilidade de

flexibilização curricular e a necessidade de “articulação” entre teoria e prática no curso de formação docente, buscando operar com uma perspectiva teórica que privilegia uma concepção acrítica de disciplinas acadêmicas e escolares. Foi essa atitude dialógica entre disciplinas acadêmicas, para abordar questões afetas à escola, à educação, à pedagogia e à educação física que se prescindiu de disciplinas acadêmicas sobrepostas às disciplinas curriculares, que, por vezes, centram discussão em seus objetos e teorias clássicas.

Deste modo, buscou-se articular esses conhecimentos em atitude dialógica nas disciplinas curriculares, o que sugere a necessidade de que os formadores assumam, também, a responsabilidade de promover tal diálogo, tendo como eixo articulador a problemática da formação humana, da escola e do ensino.

4.2 SÍNTESE DESCRITIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA IES B

A IES B é uma instituição particular de Ensino Superior tendo iniciado sua trajetória em 1976. No ano de 1999, abriu vestibular para o curso superior de Educação Física e tornou-se Centro Universitário, por Decreto Presidencial em 26 de março de 2001.

O Curso de Educação Física, Esporte e Lazer afirma que surgiu com perspectivas de ampliar a visão e o campo de atuação do profissional da área, mantendo o curso de Licenciatura Plena orientado para habilitações no Esporte e Lazer. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO IES B, 2007).

O Conceito e Concepção do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) apresenta quatro pressupostos centrais: a) Legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física (Resolução nº 07/04); b) Concepção de Formação Profissional em Educação Física, IES B; c) Campo de intervenção profissional decorrente da demanda social específica da região; d) Consonância com PPI e PDI. Esses pressupostos estão inter-relacionados de forma a projetar o perfil do egresso e a identidade do curso.

O eixo norteador da formação profissional é desenvolvido em consonância com os princípios enunciados na Resolução 07/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais propõem ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com as demandas do mercado de trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade. O curso, por meio de seus atores, articula ações que atendam um currículo flexível, interdisciplinar, praxiológico e distribuídos entre disciplinas de formação geral/básica e profissionalizante, coerente com uma visão crítica sobre as transformações que ocorrem na sociedade.

O Curso de Educação Física Esporte e Lazer dessa IES, segundo o PPC, está comprometido com uma formação que qualifique o futuro profissional a intervir com compromisso ético e técnico numa área cientificamente orientada, em expansão e com profundas transformações sociais. Compreende a educação física como uma área de intervenção social da cultura do movimento humano e mediada por um modelo edificante de Ciência.

Os objetivos do curso, expostos no PPC, são formar o acadêmico profissionalmente em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) para intervir na diversidade da cultura de movimento humano de forma generalista, cientificamente orientada, no instrumental técnico, na conduta ética, crítica e empreendedora; contribuir para a formação inicial de profissionais em Educação Física capazes de intervirem em diferentes contextos, pautados na ética, na competência técnica, oportunizando uma formação permanente, crítica e reflexiva, no âmbito da qualidade de vida, no esporte e na recreação e lazer; formar profissionais, antes de tudo, educadores críticos que percebam a articulação dos conhecimentos com as dimensões política, sociocultural e socioeconômica; promover aprofundamento de estudos nos diversos núcleos, conforme o interesse do graduando para com o seu projeto de formação acadêmica; fomentar a produção científica na Educação Física, Esporte e Lazer, enfatizando o ensino, pesquisa e extensão; integrar as várias disciplinas do curso, de forma

empreendedora, tratando o conhecimento de maneira indissociável, visando superar a intervenção fragmentada e parcial do profissional.⁴⁹

A IES investigada declara que o perfil almejado do egresso é de um profissional que desenvolva habilidades e competências que lhe assegurem o pleno exercício de sua profissão. O perfil do egresso, desejado pelo curso pesquisado, é de que o futuro profissional tenha condições de: a) intervir ética e deliberadamente em suas relações profissionais, promovendo o desenvolvimento da qualidade de vida do ser humano por meio das manifestações culturais do movimento humano; b) identificar e respeitar as diversidades culturais no processo ensino-aprendizagem e de estabelecer um ambiente crítico e reflexivo na sua práxis profissional; c) dominar instrumental científico, métodos e recursos da tecnologia da informação que permitam desenvolver sua profissão e responder a situações concretas relacionadas com Educação Física.

Na organização da carga horária e distribuição do tempo ao longo do curso, a IES estudada oferece uma carga horária curricular dividida em: Disciplinas Obrigatórias, Formação Comum e Conhecimento da Área, com 3.920 horas, e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, com 200 horas. A Carga Horária total exigida para Colação de Grau do curso é de 4.120 horas. A disciplina Estágio Supervisionado possui carga horária de 400 horas, distribuídas nos 04 últimos períodos do curso.

No PPC da IES, o Estágio Supervisionado da Licenciatura (RESOLUÇÃO 01/02), o estágio curricular é entendido como campo de construção do conhecimento. Há uma reflexão sobre todo o processo de intervenção (planejamento, execução e avaliação) em que “os professores supervisores, conjuntamente com os profissionais de diferentes contextos de inserção profissional, interagem a partir dos problemas e possibilidades vivenciados no cotidiano profissional”.⁵⁰ De acordo com o documento, as pesquisas no estágio devem ter uma definição clara dos seus objetivos e do que será estudado a partir de um problema gerado, motivado nos locais de estágio. O projeto busca atender as exigências colocadas pelas Diretrizes Curriculares da Licenciatura Plena. “Nesse projeto, buscamos a integração entre teoria e prática e a

⁴⁹IES B, Projeto Pedagógico de Curso (2007).

⁵⁰IES B, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 63).

produção de conhecimentos a partir do contato com o cotidiano da educação básica”.⁵¹ O Estágio Supervisionado está organizado em escolas públicas da rede municipal de ensino, onde se localiza a IESB, por meio de convênio entre a IES e a Secretaria Municipal de Educação desse município.

4.3 SÍNTESE DESCRITIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA IES C

A IES C é uma instituição particular filantrópica de ensino superior multidisciplinar, mantida pela mantenedora Beneficente, uma entidade civil sem fins lucrativos, com a finalidade de promover e manter obras religiosas, culturais, educacionais, assistências e filantrópicas em benefício da coletividade, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro.⁵²

Oferece o curso de Educação Física na modalidade de licenciatura, com início de suas atividades acadêmicas no ano de 2000, com dois turnos de funcionamento, vespertino e noturno. Tem como objetivo suprir a demanda de professores pelas escolas da região. Ressalta a importância de valorizar os costumes e a cultura da cidade, bem como valoriza e incentiva os profissionais recém-formados a construírem suas carreiras profissionais no município e não saírem para as grandes cidades.

Desde sua constituição, de acordo com PPC da IES C, o curso de Educação Física busca atender com qualidade à crescente demanda da formação educacional superior, oferecendo uma educação que prima pela formação de um cidadão crítico e comprometido com a transformação social em busca de uma sociedade mais justa e igualitária a todos.

Nesse sentido, em março de 2005, o currículo do curso de Educação Física foi adaptado para o perfil do licenciado e do graduado em Educação Física segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNE/CP 01 e 02/2002 que atualmente regem os cursos de licenciatura no País.

⁵¹IES B, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 63).

⁵²IES C, Projeto Pedagógico de Curso (2013).

O curso de Licenciatura em Educação Física da IES C, traz na sua

estrutura curricular objetivos que visam a orientação para uma ação pedagógica direcionada para a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando seus participantes dentro de seus limites e possibilidades. Tendo ainda como objetivo o intercâmbio de conhecimentos com outras instituições de ensino, enfatizando pesquisas que promovam a melhoria do ensino da Educação Física.⁵³

Em relação Estágio Curricular Supervisionado, cabe mencionar que a instituição formadora C reconhece que a sua finalidade essencial é a solidificação das experiências no campo do trabalho onde as vivências práticas possibilitem ao futuro docente um aprofundar de seus conhecimentos acadêmicos e profissionais oportunizando-o uma reflexão crítica acerca das práticas educacionais como forma de superá-las. Assim, segundo o PPC da IES, foi estruturado um projeto que busca integrar teoria/prática e produção de conhecimento fundamentado numa experiência docente onde ocorram interfaces entre essa interação e o Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino a ele vinculada.

Desse modo, a IES C afirma que, em busca de oportunizar essa reflexão crítica acerca das práticas educacionais e também cumprir com a carga horária determinada pela Resolução CNE/CP 02/2002, decidiu que as atividades de estágio supervisionado aconteceriam fora do município onde está localizada a IES. Essa decisão se pautou pelo fato de que as escolas do município já não estavam comportando o número de estagiários e também porque a maioria dos acadêmicos reside no entorno, em municípios vizinhos.

Assim, a IES C buscou, em contrapartida, efetivar uma maior participação das escolas campo de estágio no e em outros municípios onde o estágio se realiza. O acompanhamento desses estagiários passaria a ser de responsabilidade dos professores das escolas campo onde são firmados convênios. As práticas de intervenção vivenciadas pelos acadêmicos no estágio serão planejadas tendo em

⁵³IES C, Projeto Pedagógico de Curso (2013, [s.p.]).

vista que o professor de estágio da IES C não estará supervisionando o campo de estágio. Sendo assim a instituição formadora descreve que

será garantido um acompanhamento maior desse processo por parte da instituição por via da coordenação de estágios da [...], [IES C] junto aos professores/as de campo de estágio, que tem como atribuições: a) Promover a articulação com os sistemas de ensino que oferecem educação básica e espaços educativos alternativos no sentido de viabilizar o desenvolvimento das atividades de estágio; b) Promover, junto com a Coordenação do ISE e Coordenações dos Cursos, a integração entre os/as Professores/as Supervisores/as de estágio para o desenvolvimento das atividades. C) Promover a articulação dos/as Professores/as Supervisores/as de estágio com os sistemas de ensino e espaços educativos alternativos e auxiliá-los na alocação dos/as acadêmicos/as para o desenvolvimento das atividades; d) Dirigir/acompanhar, junto com as Coordenações de Cursos, as atividades através dos/as Professores/as Supervisores/as de estágio.

Assim, as ações de intervenção serão pensadas e estruturadas tendo em vista que o/a professor/a de estágio da [...], [IES C] não estará presente no campo de estágio e de forma que o/a estagiário/a **trabalhe** junto com o/a professor/a da escola campo e que este participará da avaliação do desempenho do/a estagiário. As atividades a serem desenvolvidas deverão ser planejadas pelo/a aluno/a junto com o/a seu/sua professor/a de estágio e, no caso de atividades de intervenção, também com o/a professor/a da escola campo.⁵⁴

Já o trabalho de conclusão de curso foi introduzido como um dos requisitos obrigatórios para a diplomação. Os trabalhos são desenvolvidos para contribuir para o amadurecimento ético, humanístico e profissional dos acadêmicos, reconhecendo a importância da pesquisa como princípio educativo e sua formação de futuros professores.

A Carga horária total do Curso de Graduação Plena em Licenciatura dessa IES é de 2.828 horas, assim divididas: 414 horas de Estágio Supervisionado, 400 horas de Prática de Ensino, 200 horas de Atividades Acadêmicas científico-culturais e 1.814 horas de estudos disciplinares.

Ressaltamos que não conseguimos observar nesse documento o perfil almejado do egresso. Também encontramos certa dificuldade em apreender algumas informações sobre a instituição e sobre o curso de Licenciatura em Educação física, haja vista que o documento a nós apresentado como o PPC da instituição não

⁵⁴IES C, Projeto Pedagógico de Curso (2007, [s.p.], grifo nosso).

possui organização de um documento contínuo e único. Na verdade, é composto de documentos divididos de acordo com a temática, a saber: 1- Normatização das Atividades Acadêmicas Científico-Culturais do Curso de Graduação em Educação Física – Modalidade Licenciatura e Bacharelado, aprovado em 2013; 2- Normatização para Aulas de Campo, Aulas Didáticas Atividades Interdisciplinares e Visitas Técnicas, aprovado em 2013; 3- Normatização do Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Educação Física – Modalidade Licenciatura, aprovado em 2007. 4- Normatização dos Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Graduação em Educação Física – Modalidade Licenciatura, aprovado em 2013; e 5- Sistema de Avaliação do Ensino/Aprendizagem, aprovado em 2013.

5 ANÁLISE INTERPRETATIVA

5.1 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS LEGAIS – RESOLUÇÃO 01/2002

A relação entre o discurso oficial e o que de fato se materializa no real depende, em certa medida, das escolhas, da postura e da autonomia dos sujeitos envolvidos com a educação e do desejo destes de superar a formação anterior. Pensar a materialização de um currículo de formação docente, portanto, é também buscar compreender, para além do aspecto legal, para quê, para quem e para onde caminha essa formação profissional, sendo compreendida como ato político voltado à formação humana.

Assim, é possível interrogar as fragilidades explícitas na legislação que trata a formação docente no País e como essa legislação tem sido interpretada pelas IES. Cabe analisar de quais maneiras o prescrito legal se materializa no prescrito construído nessas Instituições formadoras, mas também questionar seus fins, quando tomados intencionalmente, como referência para justificar o currículo de formação docente oferecido à sociedade por uma IES. “Ver o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.” (GOODSON, 1995, p. 8).

Para Goodson (1995), as mudanças curriculares que ocorrem no sistema de ensino são resultados da ação de diversas variáveis e, portanto, a documentação oficial constituiria um primeiro panorama a partir do qual as modificações geralmente são introduzidas.

Neste contexto, considerando as orientações legais,⁵⁵ retomamos especificamente as Resoluções 01/2002 e 02/2002 nas quais são sugeridos pressupostos como critérios para a organização da matriz curricular, tempos e espaços do Currículo de Formação de Professores de Educação Física.

Apresentamos as análises com vistas à materialização, entendida como apropriações e reapropriações dos Pressupostos Fundamentais nos currículos de formação de professores de Educação Física das IES pesquisadas no Estado do Espírito Santo. Cada um desses pressupostos fundamentais mostra-se organizado por eixos temáticos com a intenção de construir um trabalho articulado e de oferecer aos futuros professores uma compreensão de conhecimento menos fragmentado.

5.1.1 Em análise: A Docência – Conhecimentos Comuns da docência

O Parecer 09/2001 enfatiza que os conhecimentos pedagógicos devem abarcar os conhecimentos das compreensões sobre os objetos próprios da docência como: currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino, pesquisas sobre as

⁵⁵Do Parecer CNE/CP 009/2001, da Resolução CNE/CP 1/2002 e da Resolução CNE/CP 2/2002 que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Física, atribuem condição legal para a autorização de funcionamento e reconhecimento para que as IES ofertem a formação e são referências para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso para formar professores de Educação Física.

questões que envolvem os alunos e produção de conhecimento pedagógico pelo professor. (BRASIL, 2001).

Esses pressupostos essenciais sobre os objetos próprios da docência, mencionados acima, fundamenta o ser professor e articulam com “os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.” (BRASIL, 2002, p. 3). Fundamentando-se nesses conhecimentos comuns da docência, podemos afirmar que o currículo deve contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem ao professor em formação perceber e fazer, permanentemente, a transposição didática. Tal princípio busca transformar objetos do conhecimento em objetos de ensino, o que exige um trabalho articulado e mais integrado dos professores do curso de formação para garantir a ampliação, a resignificação e o equilíbrio de conteúdos, superando a oposição entre conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos considerados básicos na formação de professores, identificamos, nos currículos investigados, diferentes formas/modos de materialização desta temática, como podem ser observados na síntese exposta na tabela a seguir.

TABELA 1 - DISCIPLINAS QUE TRATAM DOS CONHECIMENTOS COMUNS DA DOCÊNCIA

Disciplinas que tratam dos Conhecimentos Comuns da Docência		
IES A	IES B	IES C
1. EF, Formação Docente e Currículo 2. EF, Educação e Reflexão Filosófica 3. Psicologia da Educação 4. Pens. Pedagógico da Educ. e EF 5. Política Educ. e Organização da EB 6. Didática 7. Família, Educ. Escolar e Sociedade 8. Fund. da Língua Brasileira de Sinais 9. EF Aprendizag. e Desenv. Humano 10. Educação e Inclusão 11. ATIF- EF e linguagens I e II 12. ATIF- EF e saúde I e II 13. ATIF - EF e programas sociais I e II 14. ATIF- EF e cultura escolar I e II	1. Bases Pedagóg. da Educação 2. Psicologia da Educação Física 3. EF, Diversidade e Inclusão 4. Avaliação Educacional 4. Didática da Educação Física 6. Libras	1. História da Educação Brasileira 2. Psicologia da Educação 3. Educação e Diversidade Humana 4. Didática Geral 5. Filosofia da Educação 6. Prod. do conh. no Esp. Profissional 7. Polít. Públ. e Legis. Educacional 8. Socioantropologia da Educação 9. Produção do Conhec. Pedagógico 10. Estrutura e estudos em Currículo 11. Ética e Formação Humana 12. Língua Brasileira de Sinais 13. Práxis da Africanidade Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos PPC das IES A, B e C.

No currículo de formação docente em Educação Física, da IES A, analisando o Projeto Pedagógico de Curso de 2007, identificamos esses conteúdos materializados nas seguintes disciplinas: Educação Física, Formação Docente e Currículo; Educação Física, Educação e Reflexão Filosófica; Psicologia da Educação; Pensamento Pedagógico da Educação e Educação Física; Política Educacional e Organização da Educação Básica; Didática; Família, Educação Escolar e Sociedade; Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais; Educação Física, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Educação e Inclusão e as unidades curriculares de Atividade Interativa de Formação: Educação Física e Linguagens I e II; Educação Física e Saúde I e II; Educação Física e Programas Sociais I e II; Educação Física e Cultura Escolar I e II.

Na análise das ementas e dos programas das disciplinas citadas acima, que compõem este eixo dos conhecimentos comuns da docência, percebemos que há contextualização e discussão das temáticas que envolvem a escola como fenômeno sócio-cultural-educativo produzido na modernidade; a produção da escola e das

práticas escolares; a escolarização da Educação Física no Brasil e suas relações com a área.

Percebemos ainda que tais documentos propõem e provocam o professor em formação a submeter as práticas educacionais à interrogação filosófica, às peculiaridades do saber filosófico e a sua importância na formação do professor de Educação Física, bem como impulsionam a busca por compreender a relação entre as práticas educativas, as perspectivas filosóficas e as teorias educacionais e da Educação Física. Além disso, os programas problematizam a relação entre diferentes instituições sociais, família e escola, e a inter-relação da prática educacional escolar com outras práticas sociais.

Ainda nesse eixo, localizamos as

Atividade Interativa de Formação (ATIF), a unidade curricular que formaliza o tempo institucional para o desenvolvimento do conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor”, articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática. As ATIF's contemplam, dentre outras possibilidades, estudo de campo, grupos de trabalho e/ou estudo, atividades/projetos desenvolvidos junto a disciplinas da licenciatura em Educação Física ou de outros cursos da universidade, projetos de extensão. Serão ofertadas em número de 8 (oito), cada qual com carga horária de 60 (sessenta) horas: Educação Física e linguagens I e II; Educação Física e saúde I e II; Educação Física e programas sociais I e II; Educação Física e cultura escolar I e II.⁵⁶

A instituição formadora escolheu as unidades curriculares para indicar as possibilidades de se estabelecer um diálogo pedagógico entre os diversos conhecimentos a serem ensinados: os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a prática do futuro professor. Nesse sentido, as unidades curriculares materializam os conhecimentos sobre formação docente, currículo, educação e reflexão filosófica, escola, psicologia da educação, pensamento pedagógico da educação, política educacional, organização da Educação Básica, didática, família, educação escolar e sociedade, Língua Brasileira de Sinais, aprendizagem e desenvolvimento humano, educação e inclusão, linguagens, saúde, programas sociais e cultura escolar. Esses conhecimentos,

⁵⁶IES A, Projeto Pedagógico do Curso (2007, p. 5).

segundo os programas das disciplinas analisadas, são articulados e significados com o ensino da Educação Física na Educação Básica.

Tal como expressa, entre outras, a disciplina Educação Física, Formação Docente e Currículo, em sua ementa, traz a “Compreensão do currículo em ação e elementos dessa ação nas aulas de Educação Física, estudo das especificidades da profissão professor e sobre o professor enquanto sujeito de sua prática pedagógica”.⁵⁷ A disciplina Pensamento Pedagógico da Educação e Educação Física propõe o “estudo das abordagens pedagógicas em Educação Física, sua interface com o campo da didática e sua contribuição na formação do professor”⁵⁸ e a disciplina Política Educacional e Organização da Educação Básica aborda a “função social da educação e definição da política educacional [...] organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Política de formação de professores no Brasil”.⁵⁹

A IES B materializa de um modo diferente os mesmos pressupostos legais, no currículo de formação, identificados nas disciplinas Bases Pedagógicas da Educação; Psicologia da Educação Física; Educação Física, Diversidade e Inclusão; Avaliação Educacional; Didática da Educação Física; e Libras.

Na análise dos programas dessas disciplinas e especificamente das ementas e objetivos, compreendemos que estão fundamentados o pensamento pedagógico e avaliativo produzido no contexto dos movimentos sócio-históricos, políticos e culturais da história da educação e suas implicações com a prática pedagógica; as teorias da psicologia e suas abordagens acerca do corpo e do movimento com possibilidades de aplicação no processo educacional e método de ensino.

A instituição sistematizou nas unidades curriculares os conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a prática docente do acadêmico a serem ensinados. Assim, as disciplinas materializam os conhecimentos sobre as bases Pedagógicas da Educação, psicologia da Educação Física, diversidade e inclusão, avaliação educacional, didática e Língua Brasileira de Sinais. Esses conhecimentos,

⁵⁷IES A, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 8).

⁵⁸Ibid. p. 10.

⁵⁹Ibid. p. 10.

conforme os programas das disciplinas analisadas, são articulados e significados no planejamento das aulas de Educação Física, o que pode ser visualizado nos programas das disciplinas, como exemplo, Bases Pedagógicas da Educação, que traz na ementa o estudo das “perspectivas teóricas que fundamentam o pensamento pedagógico [...] que marcaram diferentes momentos da história da educação contemporânea e suas implicações para a prática pedagógica”⁶⁰ e Didática da Educação Física, cuja ementa afirma que aborda o “planejamento do ensino. Métodos de ensino. Métodos de avaliação de ensino. Processo ensino aprendizagem. Estruturação e planejamento nas aulas de educação física”.⁶¹

Os saberes comuns à docência prescritos no currículo de formação da IES B abordam conhecimentos a serem ensinados e permitem problematizar as relações dos professores em formação. Desse modo, o currículo facilita a percepção da transposição didática, trata e materializa os conhecimentos educacionais e pedagógicos. O currículo, nesse caso, apresenta uma identidade docente, assumindo a complexidade dos saberes exigidos para a prática docente. Entretanto, faz a opção de não enfatizar/materializar os conhecimentos filosóficos e as questões políticas e sociais em torno da docência, do currículo, da Educação Básica e dos conhecimentos específicos da formação docente.

Nesse aspecto, o currículo da IES B desconsiderou as orientações das diretrizes da Resolução CNE/CP 1/2002, no Artigo 11, que indicam critérios de organização para uma matriz curricular de formação de professores para atuar na Educação Básica. Destacamos, especificamente, o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa. (BRASIL, 2002).

A IES C materializou no currículo de formação os conhecimentos dessa temática organizados nas disciplinas: História da Educação Brasileira; Produção de Texto; Psicologia da Educação; Educação e Diversidade Humana; Didática Geral; Filosofia da Educação; Produção do Conhecimento no Espaço Profissional; Políticas Públicas

⁶⁰IES B, Plano de Disciplina Bases Pedagógicas da Educação (2007).

⁶¹IES B, Plano de Disciplina Didática da Educação Física (2007).

e Legislação Educacional; Socioantropologia da Educação; Produção do Conhecimento Pedagógico; Estrutura e Estudos em Currículo; Ética e Formação Humana; Língua Brasileira de Sinais e Práxis das Africanidades Brasileiras.

A instituição formadora elegeu as unidades curriculares acima para sistematizar e promover um diálogo pedagógico entre os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que baseiam a ação do futuro professor. Dessa forma, as disciplinas materializam os conhecimentos sobre história da educação brasileira, psicologia da educação, educação e diversidade, didática, filosofia da educação, espaço profissional, políticas públicas, legislação educacional, socioantropologia da educação; pedagogias, currículo, ética e formação, língua brasileira de sinais e africanidades brasileiras.

Esses conhecimentos, de acordo com os programas das disciplinas analisadas, são articulados e significados no sentido de pensar possibilidades educacionais no exercício do magistério em Educação Física na Educação Básica, conforme descrito nas ementas das disciplinas. Citam-se, por exemplo, a Didática Geral, que aborda o estudo da importância de reconhecer a didática na “formação profissional para o exercício do magistério em Educação Física a fim de organizar e elaborar o trabalho pedagógico de Educação Física com segurança, autonomia e senso crítico, por meio de uma atuação multi e interdisciplinar na sociedade”,⁶² e a disciplina Filosofia da Educação, que trata a Filosofia na sua origem e concepção; as “tendências, correntes e pressupostos filosóficos que fundamentam as Filosofias da Educação; Filosofia e Pensamento pedagógico brasileiro. O corpo do ponto de vista filosófico. Realidade educacional no Brasil”.⁶³ Além dessas duas disciplinas, cita-se a Estrutura e Estudos em Currículo, disciplina que discute em sua ementa o conceito de currículo e cultura, paradigmas básicos do desenvolvimento da teoria de currículo, e tem o propósito de

adquirir conhecimentos fundamentais no campo do Currículo, a fim de refletir e analisar criticamente as práticas pedagógicas dos educadores físicos, bem como as diferentes esferas de decisão com seus respectivos sujeitos, e as múltiplas possibilidades de organização curricular. Subsidiar

⁶²Plano de Disciplina da IES C, Didática Geral.

⁶³Plano de Disciplina da IES C, Filosofia da Educação.

propostas curriculares para a disciplina de Educação Física numa perspectiva crítica, transformadora, e orientada por um projeto democrático de escola e de sociedade.⁶⁴

Ressaltamos que umas das particularidades do currículo da IES C nesse eixo é a disciplina Práxis das Africanidades Brasileiras que propõe em sua ementa os estudos do “Conhecimento teórico-prático e reflexão sobre atividades da cultura corporal relacionadas às africanidades brasileiras e atuantes no estado do Espírito Santo”.⁶⁵ A materialização do conhecimento relacionado às africanidades brasileiras, com uma unidade curricular específica para tratar as manifestações e evidenciar os sujeitos envolvidos com a cultura Afro-brasileira em nossa região, oferece ao futuro professor a oportunidade de compreender, valorizar e reconhecer como parte de sua identidade cultural, a identidade cultural afro-brasileira, muito marcante e relevante no Espírito Santo, para além das datas comemorativas. A materialização dessa temática vem contemplar a lei de obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira na Educação Básica.

Assim, visualizamos que as IES A, B e C, cada uma a sua maneira, materializam os Conhecimentos Comuns da Docência nos respectivos currículos. Ressaltamos que a Instituição A e C abarcam e efetivam esses conhecimentos com mais expressão, ampliando as unidades curriculares para garantir e contemplar a diversidade de conhecimentos que fundamentam a prática docente, privilegiando o estudo dos profissionais, seu campo de atuação e do campo acadêmico profissional. Nesse eixo, ambas apresentam, ressaltam e confirmam a identidade centrada unicamente na profissão docente, a fim de organizar e reelaborar o trabalho pedagógico de Educação Física com autonomia e senso crítico, por meio de uma atuação que realiza a transposição didática ancorada nos multiconhecimentos que envolvem a docência.

Em suma, IES A, B e C sistematizam, no currículo, disciplinas que valorizam a profissão e os saberes docentes. A temática, nesse eixo, se apresenta de forma que permite problematizar e ressignificar as relações dos professores em formação sob a

⁶⁴IES C, disciplina Estrutura e Estudos em Currículo.

⁶⁵IES C, disciplina Práxis das Africanidades Brasileiras.

ótica de dar conta da complexidade e especificidade dos saberes constituídos para o exercício da profissão.

Reconhecemos que os currículos das IES estudadas se aproximam da posição defendida pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992), há mais de 20 anos, de que o pressuposto fundamental para formar um profissional competente e comprometido socialmente é a consideração das instituições formadoras de que a docência é a base da identidade profissional do educador.

Neste aspecto, os currículos das IES A, B e C legitimam e ressignificam as orientações curriculares em vigor, especificamente na área, como as da Resolução CNE/CP 07/2004 que estabelece ao curso de licenciatura plena em Educação Física que reafirme a necessidade da qualificação para a docência e do cumprimento dos atuais dispositivos legais do CNE para a Educação Básica. (BRASIL, 2004).

5.1.2 Em análise: A Docência – conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa na docência

Debruçamo-nos, especificamente, sobre a materialização das dimensões teóricas e práticas e a pesquisa. Nesse sentido, buscamos compreender o princípio metodológico geral de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. “Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz”. (BRASIL, 2001, p. 56).

Esses pressupostos são fundamentais na formação docente, pois trazem princípios norteadores para o exercício profissional com a metodologia. Todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão provoca um fazer. De tal maneira, o professor em formação,

além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz em todas as áreas do conhecimento e/ou disciplinas que constituem o currículo de formação e que têm sua dimensão prática.

Imbricado a esta temática, dialoga e articula o Estágio Supervisionado como um espaço de mediação capaz de proporcionar os vínculos necessários entre a docência e o exercício da profissionalidade docente, potencializando a reflexão teórico-prática da formação e as práticas de ensino (SOUZA NETO, 2012). O estágio é obrigatório e deve ser vivenciado ao longo de todo o curso, desde o primeiro ano de formação, e, ao final, efetivar a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, bem como envolver uma atuação coletiva de todos os formadores.

Diante do exposto, é louvável a proposta de articulação das dimensões teóricas e práticas e corrobora com os estudos de Sacristán (1999), que considera inseparáveis teoria e prática, no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito, neste caso o professor, em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de reelaboração. Igualmente, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada.

Considerando os pressupostos fundamentais, reconhecemos a complexidade de se pensar a formação de professores com os desafios da relação teoria-prática e a amplitude dos saberes docentes com conhecimentos sempre em construção, a prática pedagógica, as questões referentes à importância do estágio como eixo articulador entre teoria e prática na formação da identidade do professor. Ponderamos que o professor é a instância mediadora entre o saber sistematizado e a prática educativa no interior da escola.

Portanto o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar

elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 12-13).

Para tanto, oportunizar ao acadêmico perspectivas para a sua ação educativa é possibilitar a construção do saber organizado a partir da prática e da formação teórica, contextualizado e adaptado à realidade do aluno, da escola, da comunidade e do próprio docente, extrapolando o saber pronto e acabado. É, também, formar sujeitos com autonomia, cientes das suas limitações, mas sempre buscando superá-las, podendo compreender a realidade da educação e sendo capaz de pesquisar, refletir, analisar e articular os conhecimentos docentes para construir e reconstruir sua prática pedagógica.

A pesquisa é fundamental na construção do saber com autonomia e possibilidades de extrapolar as limitações em busca do ser professor. Esse pressuposto está expresso no Art. 3º da Resolução Nº 02/2002 como princípio norteador para o preparo profissional, que considera a pesquisa “foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (BRASIL, 2002, p. 02).

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. (BRASIL, 2001, p. 36).

Selma Garrido Pimenta (2006) descreve que a pesquisa possibilita o desenvolvimento da produção do conhecimento científico. Dessa forma, ela é importante na formação de professores por conectar a formação inicial com a realidade escolar, contribuindo com o processo de reflexão na prática pedagógica e

com uma leitura crítica da realidade. Salientamos como forma de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, que Marli André (2002), em seus estudos sobre o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, também apresenta a proposta de se trabalhar a pesquisa como um eixo do curso de licenciatura, integrando o projeto de formação inicial e continuada dos docentes. A autora aponta possibilidades para os docentes em formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas. Isso traz a oportunidade de discutirem as pesquisas e proporem novos temas e problemas, considerando a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente.

Veja, a seguir, a tabela com a síntese das disciplinas que materializam esses pressupostos em cada IES pesquisada.

TABELA 2 - DISCIPLINAS QUE MATERIALIZAM OS CONHECIMENTOS DAS DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA DOCÊNCIA

Disciplinas que materializam os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas na Docência		
IES A	IES B	IES C
1. Pesquisa e Docência em EF	1. Metodologia Científica	1. Fund. e Metodologia da Ciência
2. Ensino da EF na Educação Infantil	2. Estágio Sup. Escolar em EF I	2. Seminário de Monografia I
3. Ensino da EF no Ensino Fundamental I	3. Estágio Sup. Escolar em EF II	3. Seminário de Monografia II
4. Ensino da EF no Ensino Fundamental II	4. Estágio Sup. Escolar em EF III	4. Oficina I
5. Ensino da EF no Ensino Médio	5. Estágio Sup. Escolar em EF IV	5. Oficina II
6. Trabalho de Conclusão de Curso I		6. Oficina III
7. Trabalho de Conclusão de Curso II		7. Oficina IV
8. Seminários Articuladores de Conhec. I		8. Estágio Supervisionado I
9. Seminários Articuladores de Conhec. II		9. Estágio Supervisionado II
10. Seminários Articuladores de Conhec. III		10. Estágio Supervisionado III
11. Seminários Articuladores de Conhec. IV		11. Estágio Supervisionado IV
12. Seminários Articuladores de Conhec. V		
13. Seminários Articuladores de Conhec. VI		
14. Seminários Articuladores de Conhec. VII		
15. Seminários Articuladores de Conhec. VIII		
16. Estágio Sup. da EF na Educação Infantil		
17. Estágio Sup. da EF no Ensino Fundam. I		
18. Estágio Sup. da EF no Ensino Fundam. II		
19. Estágio Sup. da EF no Ensino Médio		

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos PPC das IES A, B e C.

Na IES A, os conhecimentos da pesquisa e os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas na docência materializam-se nas seguintes unidades curriculares: Pesquisa e Docência em Educação Física; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II; Ensino da Educação Física na Educação Infantil; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II e Ensino da Educação Física no Ensino Médio; Seminários Articuladores de Conhecimento I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII; Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil; Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I; Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II e Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio.

A IES A materializa, no currículo de formação docente de Licenciatura em Educação Física, os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas articuladas à pesquisa nas disciplinas analisadas neste estudo. Constatamos que a instituição formadora sistematiza unidades curriculares que materializam os conhecimentos sobre: pesquisa e docência, ensino específico da área, pesquisa na área, vivência e prática inseridas no espaço profissional e exposição, discussão, articulação e avaliação dos conhecimentos tratados nas disciplinas de todos os períodos do curso. Esses conhecimentos, conforme percebemos nos programas das disciplinas analisadas, são articulados e significados para o planejamento das aulas de Educação Física na Educação Básica.

O modo como a instituição efetiva a materialização desses conhecimentos no currículo apresenta algumas particularidades. A organização do estágio supervisionado está imbricada e articulada com o ensino da Educação Física e envolvem questões como a investigação e intervenção no ambiente escolar. Visualizamos essa premissa na articulação do tempo/período e conhecimento. As disciplinas de Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil são pensadas e alocadas ao mesmo tempo/período que a disciplina de Educação Física na Educação Infantil e, sucessivamente, as demais unidades curriculares de Estágio e Ensino da Educação Física abarcando todas as etapas da Educação Básica.

Como percebido nos programas das quatro disciplinas - Ensino da Educação Física na Educação Infantil; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio - estes dialogam com as dimensões dos conhecimentos da formação comum e específica e dos conhecimentos teóricos e práticos da docência. Como destaque, salientamos os estudos, as construções, as orientações e o planejamento para a intervenção pedagógica e a produção de conhecimento da Educação Física: na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio.⁶⁶

Essas unidades curriculares, pensadas nessa lógica, tornam possível ao futuro professor compartilhar ferramentas para a resolução de situações e problemas que envolvem a profissão no momento em que o fato acontece. Também estudam e fazem mediação do ensino específico traduzindo a ação-reflexão-ação no processo educativo e, por conseguinte, podem articular pesquisa, teoria e prática, significando e ressignificando a docência na experiência de ser professor na formação. Conforme Vitorim (2003) afirma, na preparação profissional deve existir um movimento de construção de uma prática de ensino e de estágios supervisionados na perspectiva da observação, problematização e reflexão das situações de ensino, com vistas a compreender a educação e a Educação Física como espaços/tempos de construção de práticas docentes emancipatórias.

Para estudar e sistematizar as questões em torno da docência, o currículo articula as disciplinas Pesquisa e Docência em Educação Física, ofertada no terceiro semestre, Trabalho de Conclusão de Curso I, oferecida no quinto semestre, e Trabalho de Conclusão de Curso II, concebida no oitavo semestre.⁶⁷ Assim, o currículo de formação da IES A efetiva a investigação na formação docente e possibilita ao futuro professor compreender o processo de construção do conhecimento em Educação Física.

⁶⁶IES A, Programa de Disciplina Ensino da Educação Física na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, 2007.

⁶⁷A versão final aprovada e devidamente assinada pela banca é entregue ao Colegiado de Curso, bem como em versão digitalizada. O TCC produzido nesse processo encontra-se na biblioteca à disposição da comunidade.

A forma como a instituição formadora significa e materializa as temáticas de Estágio e Pesquisa se aproxima das contribuições das pesquisadoras Selma Garrido e Maria Socorro Lucena. Portanto, reafirmamos, como Pimenta e Lima (2008) destacam, que compete aos cursos de formação docente potencializar o estágio para possibilitar que os futuros professores tenham compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais, como meio de preparação para a inserção Profissional. Pimenta (2006) aborda a pesquisa como possibilidade para o desenvolvimento da produção do conhecimento científico por conectar a formação inicial com a realidade escolar.

Outro ponto particular na materialização dos pressupostos nesse eixo são os Seminários Articuladores de Conhecimento, um conjunto de oito unidades curriculares distribuídos pelos períodos do curso. Nesta proposta, o futuro professor articula os conhecimentos do período e de todo o curso, problematiza e avalia a formação do ser professor e compartilha os registros regulares dos conhecimentos sistematizados em portfólios. Desse modo, a instituição formadora materializa as interfaces dos conhecimentos trabalhados a cada período e promove um 'link' entre as disciplinas que fundamentam a pesquisa e a atuação pedagógica do professor.

Conforme destacamos, no Projeto Pedagógico do curso da IES A, nos Seminários Articuladores de Conhecimento I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, as ementas propõem a reflexão coletiva acerca dos conhecimentos construídos ao longo do curso e sua relação com a prática profissional e o processo de formação, sendo ofertado um em cada período, totalizando oito seminários.

Os Seminários Articuladores de Conhecimentos pertencem ao Eixo Curricular "Pesquisa na Educação Física" e referem-se à unidade curricular que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, em cada período do curso. Têm a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre, bem como promover atividades coletivas e interativas entre licenciandos e formadores. A idéia central dessa unidade curricular é que professores que estudem o processo de formação inicial possam acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do conhecimento vivido e necessário à formação do professor de educação física que atuará na educação básica.⁶⁸

⁶⁸IES A, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 4).

No contexto analisado, a IES A expressa, na matriz curricular prescrita do curso investigado, os conhecimentos da teoria e prática e os conhecimentos da pesquisa articulados em formato de eixo com unidades que se complementam para tratar as dimensões teóricas e práticas e a pesquisa na docência. Propõe, ainda, trabalhar a problematização, a investigação e a intervenção sobre o/no cotidiano escolar nos diferentes espaços e níveis do ensino da Educação Física na Educação Básica, voltada exclusivamente para a identidade docente.

A instituição formadora A ressignifica e materializa esses pressupostos em uma lógica que permite ao futuro professor apropriar-se de ferramentas para a inserção no seu futuro campo profissional e possibilita ter noção, ainda na formação inicial, da consciência de que a prática do professor provoca reflexão e que toda reflexão pode e/ou deve efetivar e fundamentar a prática docente.

Essa dinâmica, no currículo da IES A, dá significado à docência e contempla a legislação atual. Especificamente as orientações sobre o processo de construção da autonomia intelectual docente, baseado em um saber, que além de saber fazer, o profissional deve compreender o que está sendo feito (BRASIL, 2001), os princípios da lei que recomenda para a formação de professores e o preparo para o exercício profissional específico considerar a “pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 02).

Já a IES B materializa os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e conhecimentos da pesquisa no currículo através das disciplinas Metodologia Científica, Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física I, Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física II, Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física III e Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física IV.

O currículo docente de Licenciatura em Educação Física, da IES B, apresenta esses nas disciplinas analisadas acima. Assim sendo, observamos que a instituição formadora materializa, nesse eixo, disciplinas que tratam conhecimentos sobre

metodologias para pesquisa científica, pesquisa vivência e práticas inseridas no espaço profissional escolar.

A Instituição formadora B apresenta uma maneira diferente para organizar esses conhecimentos. Podemos afirmar, de acordo com a matriz curricular e os planos das disciplinas pesquisadas, que a articulação entre os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa na docência são ‘flexibilizados’. A título de exemplo, destacamos a unidade curricular que efetiva no currículo da IES B os conhecimentos da pesquisa Metodologia Científica, disciplina ofertada no primeiro período que prescreve no plano de ensino, ao futuro docente, a compreensão sobre

O papel da ciência. Tipos de conhecimento. Métodos e técnicas de pesquisa na Educação Física e áreas afins. [...] Compreender o papel da ciência e das possibilidades de pesquisa científica. Elaborar trabalhos acadêmicos e científicos de acordo com as normas da ABNT. Conhecer os diferentes tipos de pesquisa e de forma empreendedora sistematizar conhecimento científico.⁶⁹

Nesse sentido, entre os pressupostos norteadores do preparo para o exercício profissional específico, está a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, para compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002). Conforme a legislação docente em vigor que traz orientações para organizar os cursos de licenciatura,

É importante, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais. (BRASIL, 2001, p. 35).

A IES B abriu mão de manter o foco nos conhecimentos da pesquisa na docência e, desse modo, esse pressuposto é ressignificado com ênfase a atender as diversas áreas da EF e o mercado. Esse julgamento tem base no PPC da instituição B, que afirma que o conceito de “empreendedorismo é entendido como a oferta de

⁶⁹IES B, Plano de Disciplina, Metodologia Científica. (grifo nosso).

educação capaz de associar os conhecimentos que promovem as necessidades e demandas de trabalhos identificadas na sociedade”.⁷⁰ Assim, formar profissionais aptos a enfrentar de maneira empreendedora o mercado de trabalho. O que fica evidente é a visão do empreendedorismo relacionada a empreender/montar/investir em academia de ginástica, escola de esportes, escola de futebol ou escola infantil.

Ao longo do curso, não é ofertada ao licenciando em EF a articulação/complementação dessa disciplina que trata dos conhecimentos sobre investigação com as demais unidades da matriz curricular para que possa efetivar os conhecimentos científicos sistematizados num projeto/trabalho de pesquisa, com uma estrutura e apresentação na forma de trabalho de conclusão de curso.

Com isso, concluímos que essa unidade curricular é flexibilizada, podendo ser destinada a acadêmicos de áreas afins e está fragmentada, não sendo possível identificarmos exposto no currículo prescrito a articulação dessa unidade com nenhuma outra do curso de formação. Nesse sentido, o futuro professor perde a possibilidade, ainda na formação, de estudar e vivenciar a sistemática na prática de todo o processo de planejamento e desenvolvimento de uma pesquisa científica voltada para a área.

Observamos, também, um modo diferente de materializar o Estágio Supervisionado nas unidades curriculares. Nas disciplinas Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física I, II e III, o currículo efetiva a inserção no cotidiano escolar, efetivamente na educação infantil e no ensino fundamental I e II, respectivamente. Já na unidade curricular, Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física IV, a instituição destina essa disciplina para finalizar a construção dos relatórios das práticas pedagógicas vivenciadas nos Estágios das unidades anteriores I, II e III, problematizadas e registradas essas experiências nos portfólios. Desse modo, essa unidade curricular é ressignificada na forma de seminários de estágio, em detrimento de efetivar a inserção real do futuro professor na profissão docente, em todas as etapas da Educação Básica, como revela o PPC do curso:

⁷⁰IES B, Projeto Pedagógico do Curso (2007, p.11).

O Estágio Supervisionado I (120 horas), que ocorre no 5º período, os estagiários ministram aulas de educação física para turmas da Educação Básica (Ensino Infantil). Essas aulas são acompanhadas pelo professor supervisor e pelos professores das escolas pólos e, após a intervenção dos estagiários, ocorre o momento de reflexão, em que todos os atores sociais envolvidos no processo discutem sobre a aula observada. Os estagiários, durante o processo de intervenção, sistematizam portfólios como instrumentos avaliativos e de pesquisas. No Estágio Supervisionado II (120 horas), que ocorre no 6º período, são priorizadas aulas para turmas do Ensino Fundamental – séries iniciais, mantendo as características de intervenção e reflexão. No Estágio Supervisionado III (120 horas), que ocorre no 7º período, são priorizadas aulas para turmas do Ensino Fundamental. **No Estágio Supervisionado IV, que ocorre no 8º período e apresentação do portfólio da licenciatura. Na coordenação estão arquivados todos os documentos produzidos pelos alunos e os Seminários de apresentação dos estágios.**⁷¹

Assim, o currículo prescrito de formação docente da IES B ressignificou a unidade destinada à efetivação do Estágio Supervisionado, reduzindo o foco na problematização e na intervenção sobre o/no cotidiano escolar nos diferentes espaços e níveis do ensino da Educação Física na Educação Básica. Haja vista que no bojo deste processo não observamos no PPC e nos programas das disciplinas nenhuma referência da entrada efetiva dos futuros docentes no ensino médio.

Essa constatação desperta uma reflexão, já que, de acordo com os estudos do pesquisador Neira (2012, p. 185), “o contato com o locus de trabalho do professor é um fator desencadeante de experiências formativas significativas dificilmente reproduzidas em outro contexto”. Dessa forma, o futuro professor deixará de experienciar parte do exercício da profissionalidade docente.

O currículo da IES B, nesse eixo, no que se refere à materialização da pesquisa e ao estágio supervisionado, vai de encontro aos estudos de Souza Neto et al (2012, p. 130). Para os autores,

A docência e o exercício da profissionalidade docente se constituíram como a base da identidade do ser professor, tendo a escola como um dos lugares-chave dessa formação e a prática de ensino – estágio supervisionado como um espaço de mediação, capaz de proporcionar vínculos com esta realidade (SOUZA NETO et al., 2012).

⁷¹IES B, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 64, grifos nossos).

E, por fim, as evidências que colhemos na análise do PPC e nos programas das disciplinas da IES B nos parecem bastante suficientes para sustentar que a disciplina Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física IV foi ressignificada e materializada como uma disciplina de trabalho de conclusão de curso da licenciatura. Também ressaltamos que os trabalhos produzidos a partir das experiências dos alunos no processo de estágio supervisionado (os portfólios da licenciatura em EF) ficam arquivados na coordenação do curso. Assim, nos parece que estes estudos são transformados em documentos burocratas reduzindo a relevância da pesquisa, na formação inicial, como processo que trata da compreensão e da construção do saber e deve ser compartilhado com os pares e a comunidade. (Não seria melhor deixá-los à disposição da comunidade na biblioteca da IES B?). Não percebemos com clareza, nesse eixo, a articulação dos conhecimentos que envolvem as dimensões teóricas e práticas e a da pesquisa.

Na IES C, a forma de materializar os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e conhecimentos da pesquisa na docência encontra-se sistematizada nas disciplinas Fundamento e Metodologia da Ciência; Oficina I, II, III e IV; Seminário de Monografia I; Seminário de Monografia II; Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

A IES C materializa, no currículo de formação docente de Licenciatura em Educação Física, os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos de pesquisa na docência, nas disciplinas analisadas acima. Verificamos que a instituição formadora elencou, nesse eixo, as disciplinas que sistematizam os conhecimentos sobre Metodologia da Ciência, pesquisa e intervenção no espaço profissional docente.

A pesquisa se apresenta materializada com ênfase diferenciada no currículo de formação docente da instituição C. Para tanto, na disciplina de Fundamento e Metodologia da Ciência, a IES C demonstra a intenção de trabalhar a compreensão da “relação entre produção do conhecimento e método científico e reconhecer a importância da pesquisa para o desenvolvimento acadêmico/formação docente”.⁷²

⁷²IES C, Plano de Ensino disciplina, Fundamento e Metodologia da Ciência (2013).

As quatro disciplinas de oficinas I; II; III e IV tratam da construção e do desenvolvimento de um projeto de pesquisa e intervenção comunitária que resulte em integrar diferentes áreas do conhecimento científico-acadêmico, para

demonstrar a capacidade de um profissional em gerenciar um projeto em sua perspectiva organizacional, mas, sobretudo, é um tipo de vivência que pode ser estendido às suas outras esferas[...]a disciplina oferta, ao aluno, essa capacidade de trabalho coletivo, de busca de soluções, não só na área da educação física, mas em áreas afins, que sejam pertinentes aos grupos.⁷³

Nesse sentido, as disciplinas de Fundamento e Metodologia da Ciência, Seminário de Monografia I e Seminário de Monografia II são articuladas e se complementam para compor a pesquisa na formação docente em Educação Física. Já quanto às quatro disciplinas de Oficinas I; II; III e IV não podemos afirmar que se articulam para abordar, necessariamente, os conhecimentos sobre pesquisa ancorados exclusivamente nas especificidades da docência, mas para atender os diversos campos da área da Educação Física.

Entendemos que, diferentemente das demais IES pesquisadas, a IES C trata o pressuposto pesquisa sobre duas perspectivas: a primeira efetiva a pesquisa voltada para a docência, e, a segunda, especificamente nas unidades curriculares de Oficinas I; II; III e IV, concretiza a pesquisa com possibilidade de atender os vários campos de intervenção na área. Neste caso, entendemos que a IES C abre mão de manter a docência como identidade.

Nesse sentido, entendemos que a instituição formadora C deixa de efetivar uma das contribuições prioritárias para a formação docente e se afasta das contribuições de pesquisadores, como Marcos Neira (2012), que em seus estudos analisam os programas de formação de professores e apontam que o conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais e de seus agentes sociais, ou seja, a 'vida na escola', é visto como prioridade pelo Projeto Pedagógico das Licenciaturas, seja no campo das investigações teóricas, seja nos esforços de intervenção prática. Para Neira (2012, p.187), [...] "as disciplinas que compõem o currículo das licenciaturas são incentivadas a propor investigações, estudos e

⁷³IES C, Plano de Ensino Oficina I; II; III e IV (2013).

atividades práticas que tenham no campo das instituições educacionais e do pensamento pedagógico o centro de suas preocupações”.

A IES C se distancia, também, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001) que assinalam que a pesquisa/investigação desenvolvida no âmbito docente refere-se, antes de mais nada, na busca por compreender os processos em torno da prática docente e as implicações dessa ação, e à autonomia na interpretação dessa realidade e dos conhecimentos que constituem os objetos de ensino. “Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.” (BRASIL, 2001, p. 35).

Em relação ao Estágio Supervisionado, a IES C apresenta um modo singular para materializar essas unidades no currículo de formação. Como mencionado neste estudo, no item Síntese Descritiva do Projeto Pedagógico do Curso, a singularidade está baseada na possibilidade do Estágio Supervisionado ser realizado fora do município em que o acadêmico estuda. Assim, ele faz o curso em um município e pode cumprir o estágio em outro, com duas justificativas: a de que onde a instituição se localiza não tem escolas de Educação Básica em quantidade que possa comportar o número de estagiários e a de que a maioria dos acadêmicos mora em outros municípios.

Outra particularidade no processo de Estágio Supervisionado da IES C está em um convênio de cooperação firmado, através da Coordenação e Coordenação de Estágios, entre a IES C e as escolas-campo da cidade e de outras cidades da região para serem campos de estágio. Esse acordo permite que o professor da escola-campo atue junto a IES na formação do futuro docente, o que proporciona uma maior participação das escolas-campo na formação docente. Desse modo, a Coordenação de Estágio da instituição formadora acompanha o processo de estágio supervisionado junto com os professores da escola-campo de estágio.

As atividades são planejadas e sistematizadas com a coordenação de estágio, professores supervisores de estágio e professor da escola-campo de estágio, mas

de forma que o estagiário/acadêmico ‘trabalhe junto’ com o professor da escola-campo. Outro diferencial é que o professor da escola-campo participa da avaliação do desempenho do estagiário, tendo em vista que o professor supervisor de estágio e a Coordenação de Estágio da instituição formadora não estarão presentes no campo de estágio.

Aos currículos dos cursos de licenciatura é sugerido que os estágios devem ser desenvolvidos em estreita colaboração com as escolas da Educação Básica. A legislação determina que “O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração, [...] ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”. (BRASIL, 2002, p. 06).

A análise do PPC da IES C demonstra que o estágio nessa instituição é materializado por fases. Na primeira, a fase de planejamento e sistematização teórica, esse processo é realizado conjuntamente pela instituição formadora e as escolas-campo de estágio; e, na segunda, a fase em que se efetiva a inserção real do estagiário no campo docente, é realizada somente pela escola-campo, ficando a responsabilidade a cargo do professor dessa escola-campo de estágio acompanhar a vivência da prática do exercício da profissionalidade do futuro professor.

Destacamos que o momento de articular teoria e prática, em torno da prática pedagógica, ou seja, no momento que o futuro professor se encontra inserido na realidade da escola para observar o professor da escola-campo e perceber as questões em torno das situações reais de ensino na Educação Física, refletir sobre essas questões, problematizar e também atuar junto e, de forma autônoma, (re)construir e ressignificar a sua formação inicial na realidade da escola, é um momento da formação que não se efetiva conjuntamente entre a IES C e a escola Campo, uma vez que o professor supervisor de estágio da instituição formadora não atua de forma presencial na escola-campo de estágio.

Neira (2012, p. 185, grifo nosso), baseado em pesquisas sobre experiências inovadoras de estágio supervisionado, extraiu duas considerações:

Em primeiro lugar, o contato com o locus de trabalho do professor é um fator desencadeante de experiências formativas significativas dificilmente reproduzidas em outro contexto. Em segundo, quando a **realização de estágios curriculares é supervisionada, seguramente gera benefícios não apenas ao licenciando, mas serve como instrumento de avaliação, retroalimentação e aperfeiçoamento do próprio curso de formação**. Se o que se pretende é o fortalecimento e a melhoria dos cursos de formação de professores de modo a beneficiar a sociedade, é fundamental que essas atividades recebam maior atenção.

De tal modo, a análise que fazemos é de que é negado ao acadêmico o direito à supervisão por um profissional docente habilitado e qualificado e à avaliação conjunta entre o profissional docente supervisor da IES e o profissional docente da Educação Básica, da escola-campo de estágio. Não existe nem docência compartilhada, nem a atuação coletiva dos formadores ao longo de todo o processo de estágio, caracterizando uma desarticulação/fragmentação por dentro do processo de Estágio Supervisionado no currículo de formação docente da IES C.

Em suma, percebemos que as IES A, B e C, cada uma a sua maneira, materializam os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa nos respectivos currículos.

Na IES A, esses conhecimentos são significados para a docência e são articuladas em formato de eixo. Nesse sentido, a pesquisa na Educação Física articula todas as unidades curriculares do curso através dos seminários articuladores com a proposta de reflexão coletiva entre os acadêmicos e os professores que estudam o processo de formação com a perspectiva de acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do conhecimento na formação inicial. O estágio supervisionado está imbricado e articulado com o ensino da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, ampliando as questões que envolvem a investigação, a mediação do ensino específico e a intervenção no ambiente escolar. A forma como a instituição formadora A significa e materializa os conhecimentos nesse eixo possibilita o preparo da inserção do futuro professor na Educação Básica por vincular a formação inicial com a realidade escolar. (PIMENTA, 2006 e PIMENTA; LIMA, 2008).

Já a IES B efetiva os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa de forma flexibilizada e não articulada. A instituição abre

mão de manter o foco dos conhecimentos da pesquisa na docência e promove a formação voltada a atender as necessidades e demandas de trabalhos identificadas na sociedade. Assim, a proposta é formar professores aptos a enfrentar de maneira empreendedora o mercado de trabalho. O Estágio Supervisionado da última etapa, compreendido na disciplina Estágio Supervisionado Escolar em Educação Física IV, é ressignificado e efetivado como uma disciplina de trabalho de conclusão de curso da licenciatura. Dessa forma, a IES B materializa os pressupostos docentes, nesse eixo, reduzindo a relevância da pesquisa, na formação inicial, e reduzindo a importância da problematização, reflexão e intervenção sobre o/no cotidiano escolar.

Na IES C, a forma de efetivar os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa no currículo, a pesquisa se apresenta com ênfase na formação docente, mas também é destinada a atender os diversos campos de intervenção da Educação Física e áreas afins. O Estágio Supervisionado pode ser realizado longe da instituição formadora C, em outros municípios, e o professor supervisor de estágio da instituição formadora não supervisiona o estágio na escola-campo de estágio, tarefa delegada ao professor da Educação Básica, atuante na escola-campo de estágio, seja pública, seja privada. Assim, a instituição não respeita o regime de colaboração e não efetiva a avaliação conjuntamente pela instituição formadora e a escola-campo de estágio. (BRASIL, 2002).

Diante desse contexto, a IES C e a IES B estão na contramão dos estudos produzidos na área para a formação de professores, como os dos autores Neira (2012) e Souza Neto et al (2012). Diferentemente da IES A que mantém a docência como base na formação, amplia e articula os conhecimentos da teoria e prática e pesquisa da docência na formação inicial, a IES C abre mão de manter o foco na docência, nos conhecimentos relacionados à pesquisa. Cabe ressaltar que a IES C materializa no currículo de formação os multiconhecimentos que envolve os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa, fato que não foi percebido claramente na IES B.

5.1.3 Em análise: conhecimentos da formação comum e da formação específica

A constituição dos saberes referentes aos conhecimentos da formação comum e da formação específica são os conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; os conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; e os conhecimentos pedagógicos. Envolvem também os conhecimentos sobre a discussão epistemológica da Educação Física e os objetos de ensino em todas as etapas da Educação Básica. Diante desse pressuposto fundamental, o currículo deve articular a formação geral com a especificidade do trabalho do professor nas diferentes etapas e peculiaridades da educação básica na qual estes profissionais irão intervir. (BRASIL, 2002)

Essa constituição curricular exige necessariamente a articulação entre conhecimentos comuns a todas as licenciaturas e conhecimentos específicos da área e prática pedagógica. Essa articulação é possível quando o processo de formação é desencadeado e embasado a partir da problematização da docência.

Assim sendo, os docentes da Educação Básica, além de dominarem os conteúdos de sua área, têm de dominar, como educadores, os conteúdos de seu ofício e as teorias pedagógicas que os fundamentam.

Na tabela a seguir, demonstramos as Instituições pesquisadas e o modo como cada uma organizou as unidades curriculares, nas quais encontramos a materialização desses pressupostos transpostos em disciplinas.

TABELA 3 - DISCIPLINAS QUE MATERIALIZAM OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO COMUM E DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA

(continua)

Disciplinas que materializam os conhecimentos da formação comum e da formação específica

IES A	IES B	IES C
1 Corpo, Movimento e Conhec. Fisiológicos 2 Corpo, Movimento e Conhec. Biológicos 3 C. Mov. Conhec. anatômico e cinesiológico 4 C. Mov. Conhec. Bioquímicos e Nutricionais 5 Universidade e Vida Acadêmica 6 Comportamento Motor 7 Educação Física, Corpo e Movimento 8 Introdução à Educação Física 9 Educação Física e escola 10 EF, aprendizagem e desenv. humano 11 Corpo, Movimento e Escolarização 12 Conhec. e Met. do Ensino da Dança 13 Ensino da EF da Educação Infantil 14 Conhec. e Met. do Ens. da Ginástica 15 Conhec. e Metod. do Ensino do Jogo 16 Ens. da EF no Ensino Fundamental I 17 Ens. da EF no Ensino Fundamental II 18 EF, Adaptação e Inclusão 19 C. e met. do ens. dos esportes individuais 20 C. e met. do ens. dos esportes coletivos 21 Ensino da EF no ensino Médio 22 Epistemologia da Educação Física 23 EF, Educação e Escolarização 24 Oficina de docência em ginástica geral 25 Oficina de doc. jogos e brincadeiras 26 Oficina de docência em atletismo 27 Oficina de docência em handebol 28 Oficina de docência em basquetebol 29 Oficina de doc. em práticas aquáticas 30 Oficina de docência em dança 31 Oficina de docência em voleibol 32 Oficina de docência em futebol 33 Oficina de docência em recreação 34 Oficina de docência em capoeira 35 Oficina de docência em judô 36 Oficina de doc. danças e folguedos* 37 Oficina de docência: ginástica de solo* 38 Of. de doc. em aprofundam. de voleibol* 39 Oficina de doc.: iniciação à natação* 40 Of. de doc. à intr. e fundamentos Libras* 41 Of. de doc. natação estilos crawl e peito* 43 Of. de doc. em aprofundam. em handebol* 44 Of. de doc. em aprofundamento em judô* 45 Oficina de docência em corrida* 46 Oficina de docência em dança afro*	1 Anatomia Humana 2 Aprendizagem e desenv. motor 3 Educação F. na Educação Básica 4 História da EF e do esporte 5 Pensamento Pedagógico da EF 6 Bas. filosóf. das ativ. corp. e esportivas 7 Bases sociológicas da ativ. corporais 8 Introdução à EF 9 Futebol 10 Metod. da Dança e Expr. Corporal 11 Atletismo 12 EF Infância e Adolescência 13 Metodologia da Cultura Popular 14 Metodologia das Lutas 15 Teoria e Prática do Lazer I 16 Teoria e Prática do Lazer II 17 Basquetebol 18 Handebol 19 Voleibol 20 Metodol. dos Esportes Coletivos I 21 Metodol. dos Esportes Coletivos II 22 Recreação 23 Metodol. dos esportes Individuais 24 Natação 25 Ginástica Artística 26 Ginástica Rítmica 27 EF p. grupos necessidades especiais 28 Legisl. e Ética nas Ativ. corporais	1 Anatomia Humana 2 Fisiologia Humana 3 Biologia Celular e Histologia 4 Cinesiologia 5 Crescimento e Desenvolvimento I 6 Fisiologia do Exercício 7 Nutrição e Educação Física 8 Metodologia do Ensino da EF. 9 Práxis dos esportes individuais I 10 Práxis dos Esportes Individuais II 11 Práxis dos Esportes Coletivos I 12 Práxis dos Esportes Coletivos II 13 Práxis da Dança 14 Práxis das lutas 15 Futsal; 16 Práxis do Lazer 17 Práxis dos Jogos 18 Práxis dos Esportes de Aventura 19 Práxis da Ginástica 20 Práxis dos Esportes de Areia 21 Práxis dos Esportes de Raquete 22 EF Adaptada 23 Fundamentos da EF 24 Organização de eventos em EF 25 Prim. Soc. e emerg. em EF/esporte. 26 Ambiente Educação e Saúde** 27 Temas atuais em EF**. 28 Práxis das Atividades Aquáticas** 29 Práxis Ginást. laboral e ergonomia** 30 Práxis da Ginástica em academia** 31 Práxis dos Esportes de Areia** 32 Práxis dos Esportes de Raquete** 33 Práxis da Musculação** 34 Ativ. Física para grupos especiais** 35 Saúde Coletiva e Epidemiologia** 36 Ativ. Física e envelhecimento**

TABELA 3 - DISCIPLINAS QUE MATERIALIZAM OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO COMUM E DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA

(Conclusão)

Disciplinas que materializam os conhecimentos da formação comum e da formação específica

47 Oficina de docência em danças populares* 48 Of. de docênc. em esportes diferenciados* 49 Of. de docên. ginást.de solo e acrobacias* 50 Oficina de docência em futsal* 51 Oficina de docência em ginástica artística* 52 Oficina de inquer. física, saúde e nutrição* 53 Oficina de docência em jogos de rebater* 54 Ofic. de doc. em prátic. ginástica olímpica* 55 Ofic. de docênc. em socorros de urgência* 56 Oficina de docência em tiro com arco* 57 Ofic. de docência em vivências corporais*		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos PPCs das IES A, B e C. - *Disciplinas facultativas e esporádicas. /**Disciplinas optativas.

Na IES A, as dimensões que envolvem os conhecimentos da formação comum e da formação específica no currículo materializam-se nas disciplinas obrigatórias: Educação Física e escola; Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos; Comportamento Motor; Corpo, Movimento e Conhecimentos Bioquímicos e Nutricionais; Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos e Cinesiológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Fisiológicos; Introdução à Educação Física; Educação Física, Corpo e Movimento; Educação Física, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Corpo, Movimento e Escolarização; Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança; Ensino da Educação Física na Educação Infantil; Conhecimento e Metodologia do Ensino da Ginástica; Conhecimento e Metodologia do Ensino do Jogo; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Conhecimento e Metodologia do Ensino dos Esportes Individuais; Conhecimento e Metodologia do Ensino dos Esportes coletivos; Ensino da Educação Física no Ensino Médio; Epistemologia da Educação Física; Educação Física, Educação e Escolarização.

Também identificamos disciplinas optativas: Oficina de docência em ginástica geral; Oficina de docência em jogos e brincadeiras; Oficina de docência em atletismo;

Oficina de docência em handebol; Oficina de docência em basquetebol; Oficina de docência em práticas aquáticas; Oficina de docência em dança; Oficina de docência em voleibol; Oficina de docência em futebol; Oficina de docência em recreação; Oficina de docência em capoeira e Oficina de docência em judô.

Outras unidades são ofertadas, tais como unidades curriculares facultativas e esporádicas: Oficina de docência de danças e folguedos; Oficina de docência em ginástica de solo; Oficina de docência em aprofundamento de voleibol; Oficina de docência de iniciação à natação; Oficina de docência à introdução e fundamentos da língua brasileira de sinais; Oficina de docência em aperfeiçoamento em natação estilos crawl e peito; Oficina de docência em aprofundamento em basquetebol; Oficina de docência em aprofundamento em handebol; Oficina de docência em aprofundamento em judô; Oficina de docência em corrida; Oficina de docência em dança afro; Oficina de docência em danças populares; Oficina de docência em esportes diferenciados; Oficina de docência em fundamentos da ginástica de solo e acrobacias; Oficina de docência em futsal; Oficina de docência em ginástica artística e Oficina de docência em inquéritos em atividade física, saúde e nutrição.

A IES A materializa, no currículo de formação docente de Licenciatura em Educação Física, os conhecimentos da formação comum e específica nas disciplinas analisadas acima. Constatamos que a instituição formadora fez a opção de sistematizar, nesse eixo, unidades curriculares que materializam os conhecimentos sobre escola, corpo, movimento, conhecimentos biológicos, comportamento motor, conhecimentos bioquímicos, conhecimentos anatômicos e cinesiológicos, conhecimentos fisiológicos, escolarização, danças, criança, jovem, ginástica, jogo, ensino da EF, adaptação e inclusão, esportes, epistemologia da EF; brincadeiras, recreação, lutas, folguedos, acrobacias, atividade física, saúde, nutrição e objetos de ensino na Educação Básica.

Percebemos que a instituição formadora elencou as disciplinas Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Bioquímicos e Nutricionais; Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos e Cinesiológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Fisiológicos e Educação Física, Corpo e Movimento, Educação Física, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano,

Comportamento Motor e Oficina de docência em socorros de urgência. Para materializar os conhecimentos científicos básicos sobre a dimensão biológica do Corpo Humano nos movimentos corporais da cultura brasileira e avaliação do movimento, discute as implicações desse conhecimento na prática pedagógica e nos procedimentos de ensino no ambiente escolar na Educação Básica. Assim, o currículo busca articular as dimensões teóricas e práticas do conhecimento científico para significá-lo na prática dos professores de Educação Física. Como destacamos, entre outras, a ementa da disciplina Educação Física, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano trata do

Estudo dos aspectos relevantes das diferentes teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, destacado a partir do conhecimento necessário à formação do professor. Implicações desse conhecimento na prática pedagógica, nos procedimentos de ensino e no cotidiano escolar.⁷⁴

As outras disciplinas, nesse eixo, materializam os conhecimentos da formação específica de cunho técnico-instrumental e de metodologias articuladas às dimensões teóricas do ensino da Educação Física nas diversas etapas da Educação Básica como forma de construção, vivência e experimentação do conhecimento na formação profissional docente. Os programas de disciplinas, dessa temática, tratam das relações entre a Educação Física e a ciência e as possíveis formas de demarcar o objeto de estudo da área; expressam conhecimentos imbricados nas metodologias de ensino nas especificidades e etapas do campo de atuação escolar e enfocam a Cultura Corporal de movimento, dos fenômenos sócio-histórico-cultural (esportes, jogos, danças, folguedos, ginástica, acrobacias, lutas, brincadeiras e recreação) provocando a reflexão para orientar a problematização do processo de transposição didática, mediando a transformação desses conhecimentos em objeto de ensino para a escola.

Assim como descrito nos programas das disciplinas de Conhecimento e Metodologia do Ensino dos Esportes Individuais e coletivos, duas unidades curriculares com ênfase nos esportes individuais e coletivos, respectivamente, trazem, na ementa, o foco na Cultura Corporal de movimento e “reflexão sobre os processos de transposição didática, mediando a transformação do fenômeno sócio-histórico-

⁷⁴IES A, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 8).

cultural Esporte em objeto de ensino”.⁷⁵ E nas disciplinas de Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança, e do Ensino da Ginástica, ambas acendem na ementa a “reflexão sobre os processos de transposição didática, mediando a transformação do fenômeno sócio-histórico-cultural Dança e Ginástica em objeto de ensino”.⁷⁶

Nessa direção, concluímos que o currículo prescrito da instituição se propõe, de forma clara, a formar licenciados em Educação Física articulando os eixos pesquisados. Desse modo, materializa a intenção clara e objetiva de formar profissionais com identidade docente na área a partir de uma base concreta de conhecimento que busca permitir ao futuro profissional docente do contexto da Educação Básica ‘saber ensinar’ os conteúdos pedagógicos e específicos da Educação Física, assim como ter autonomia e segurança para ‘saber como, para quem e para quê vai ensinar’.

A IES B, por sua vez, materializa no currículo prescrito os conhecimentos da formação comum e da formação específica por meio das disciplinas Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Recreação; Bases Filosóficas das Atividades Corporais e Esportivas; Bases Sociológicas das Atividades Corporais; Introdução à Educação Física; Anatomia Humana; Futebol; Metodologia da Dança e Expressão Corporal; História da Educação Física e do Esporte; Atletismo; Metodologia da Cultura Popular; Metodologia das Lutas; Pensamento Pedagógico da Educação Física; Teoria e Prática do Lazer I; Basquetebol; Handebol; Voleibol; Metodologia dos Esportes Coletivos I e II; Teoria e Prática do Lazer II; Educação Física na Educação Básica; Metodologia dos Esportes Individuais; Natação; Ginástica Artística; Ginástica Rítmica; Educação Física para Grupos com Necessidades Especiais; Legislação e Ética nas Atividades corporais; Psicologia Aplicada à EF, esportes e Lazer; Educação Física, Infância e Adolescência e Empreendedorismo.

Analizamos os Programas de Ensino dessas disciplinas e percebemos que a IES B materializa, no currículo de formação docente de Licenciatura em Educação Física, os conhecimentos da formação comum e específica nas disciplinas analisadas

⁷⁵Ibid. p.13.

⁷⁶Ibid. p.10 e 11.

acima. Averiguamos que a instituição formadora sistematiza, nesse eixo, unidades curriculares que materializam os conhecimentos sobre aprendizagem, desenvolvimento motor, recreação, bases filosóficas da EF, bases sociológicas da EF, anatomia humana; futebol; dança, expressão corporal educação física, esporte, infância, adolescência, cultura popular, lutas, pedagogias, lazer, educação básica; ginásticas, inclusão; legislação, ética e psicologia da EF.

A instituição formadora apresenta as disciplinas Anatomia Humana e Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, que tratam de conhecimentos científicos básicos, sobre a dimensão biológica do Corpo Humano, com evidência no planejamento das atividades corporais e com viés empreendedor. Como percebido nas ementas das disciplinas Anatomia Humana que estudam os “fundamentos teóricos e práticos da anatomia humana [...] com vistas à prática profissional competente e portadora de atitude empreendedora em relação às práticas corporais”⁷⁷, e Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, que apresenta objetivos de compreender a importância do

movimento no processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, tanto no plano filogenético quanto no plano ontogenético. Analisar princípios e conceitos associados à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao controle motor, apontando os limites e possibilidades da relação dessas áreas do conhecimento com a Educação Física. Empreender os conhecimentos adquiridos na disciplina na prática profissional concreta, nos diferentes contextos de atuação em educação física.⁷⁸

As demais disciplinas, nesse eixo, materializam os conhecimentos da formação específica de cunho técnico-instrumental e de metodologias do ensino da Educação Física, sinalizando uma interface de saberes filosóficos e sociológicos para problematizar as atividades físicas, o esporte e o lazer articulados ao empreendedorismo.

Os planos de disciplinas conferem e propõem aos conhecimentos dos esportes, lutas, danças, recreação, lazer e ginásticas, sob o prisma histórico-cultural, técnico e pedagógico, possibilidades de corporificar e significar esses conteúdos no planejamento, organização, realização e avaliação nas aulas de Educação Física escolar e nos diferentes campos de intervenção educativa, no ensino formal e não-

⁷⁷IES B, Plano de Disciplina Anatomia Humana (2007).

⁷⁸IES B, Plano de Disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento Motor (2007).

formal. A instituição de formação docente também apresenta, como mencionado anteriormente no texto, nas ementas de algumas disciplinas, a reflexão sobre o empreendedorismo esportivo presente em diferentes momentos históricos e na atualidade e um perfil profissional de animação cultural. Como descrito, por exemplo, nos planos das disciplinas de Natação, cuja ementa destina-se a estudar o “Histórico, conceitos e o desenvolvimento da natação. [...]. Natação terapêutica, recreativa e educacional. Competições. Arbitragem. Fundamentos e aplicações didático-pedagógicas da natação”,⁷⁹ Teoria e Prática do Lazer I e II propõe o “Lazer de aventura - projeto de pequenos eventos – intervenção escolar e não escolar – educação física, esporte, turismo e natureza – ecologia e educação ambiental”,⁸⁰ e de Atletismo, que trata os

Aspectos histórico-culturais do Atletismo no mundo, no Brasil e no Espírito Santo: origem, institucionalização e regras. O atletismo como esporte base. Fundamentos Técnicos atletismo: os movimentos básicos e específicos das provas de pista e campo. Fundamentos Táticos: estratégias de competição. Fundamentos Didático-Pedagógicos: planejamento, intervenção, metodologia e avaliação. Qualidades Físicas e Capacidades Físicas presentes no atletismo. Empreendedorismo no planejamento e organização de equipes e eventos de atletismo.⁸¹

Nesse contexto, o modo de materializar o currículo de formação profissional docente em Educação Física da IES B sinaliza que a instituição procura atender as demandas do mercado de trabalho na área, trata o conhecimento sob diferentes aspectos e com enfoque próprio em que se reflete a questão da busca de formar profissionais empreendedores e preparados para atuar em vários campos de intervenção na área. Assim, é perceptível que a matriz curricular materializa uma formação profissional que possa abarcar todos os campos de intervenções da área da Educação Física e não efetiva uma formação com base na identidade docente.

A IES C materializa os conhecimentos da formação comum e da formação específica nas disciplinas obrigatórias Biologia Celular e Histologia; Anatomia Humana; Fisiologia Humana; Crescimento e Desenvolvimento I; Crescimento e Desenvolvimento II; Fisiologia do Exercício; Cinesiologia; Nutrição e Educação

⁷⁹IES B, Plano de Disciplina Natação (2007).

⁸⁰IES B, Plano de Disciplina Teoria e Prática do Lazer II (2007).

⁸¹IES B, Plano de Disciplina Atletismo (2007).

Física; Primeiros Socorros e Emergências em Educação Física e Esportes; Metodologia do Ensino da Educação Física; Práxis dos esportes individuais I; Práxis dos Esportes Individuais II; Práxis dos Esportes Coletivos I; Práxis dos Esportes Coletivos II; Práxis da Dança; Práxis das lutas e Futsal; Práxis do Lazer; Práxis dos Jogos; Práxis dos Esportes de Aventura; Práxis da Ginástica; Práxis dos Esportes de Areia; Práxis dos Esportes de Raquete; Educação Física Adaptada e Fundamentos da Educação Física e Organização de eventos em Educação Física. E nas disciplinas optativas, a saber, Ambiente Educação e Saúde; Temas atuais em Educação Física; Práxis das Atividades Aquáticas; Práxis Ginástica laboral e ergonomia; Práxis da Ginástica em academia; Práxis dos Esportes de Areia; Práxis dos Esportes de Raquete; Práxis da Musculação; Atividades Física para grupos especiais; Saúde Coletiva e Epidemiologia e Atividade Física e envelhecimento.

A IES C materializa, no currículo de formação docente de Licenciatura em Educação Física, os conhecimentos da formação comum e específica nas disciplinas analisadas acima. Verificamos que a instituição formadora sistematiza, nesse eixo, unidades curriculares com conhecimentos sobre anatomia humana, fisiologia humana, biologia celular, histologia, cinesiologia, crescimento, desenvolvimento, fisiologia humana e do exercício, nutrição, esportes, dança, lutas, lazer, jogos, ginástica, educação física adaptada, organização de eventos, ambiente, educação e saúde, temas atuais da área, atividades físicas para grupos especiais.

Desse modo, a matriz curricular da instituição formadora agrupou as disciplinas Anatomia Humana, Fisiologia Humana, Cinesiologia, Fisiologia do Exercício, Crescimento e Desenvolvimento I e II, Biologia Celular e Histologia, Nutrição e Educação Física - Primeiros Socorros e Emergências em EF e Esportes. Estas disciplinas materializam os conhecimentos científicos básicos sobre a dimensão biológica do Corpo Humano, propondo dialogar e correlacionar esses conhecimentos com o campo da Educação Física, contribuição na prática da atividade física seja ela em espaços formais de educação, seja em não formais, e como fomento da discussão no âmbito da Educação Física escolar e no viés da aptidão física relacionado à saúde.

Como pode ser observado nos programas das disciplinas de Biologia Celular e Histologia, busca-se possibilitar ao futuro professor as “noções e conceitos básicos da biologia celular e tecidual, as principais funções biológicas das células e tecidos, em relação dialética com a práxis do professor de Educação Física, independente do âmbito em que atue”,⁸² e de Fisiologia do Exercício, que traz na ementa os fundamentos básicos da fisiologia do organismo humano em atividade física. O “estudo da fisiologia do treinamento físico. Fomento da discussão no âmbito da educação física escolar do seu viés de aptidão física relacionado à saúde e seu confronto com a atividade física no processo saúde doença”.⁸³

As demais disciplinas, desse eixo, tratam dos conhecimentos da formação específica com a intenção de materializar os saberes metodológicos e técnico-instrumental e as dimensões teórico-metodológicas norteando o trabalho em Educação Física. Na sua interface com o campo da didática na formação de professores, trata os conhecimentos dos esportes, lutas, danças, jogos e ginásticas sob os aspectos sócio-histórico-cultural, técnico e pedagógico, vivenciando e/ou ressignificado os movimentos do corpo e suas possibilidades criativas em aulas de Educação Física escolar. Trata, ainda, do planejamento, da organização, da realização e da avaliação nos diferentes campos de intervenção educativa, no ensino formal e não formal.

Como observado nos planos de ensino das disciplinas, Práxis dos Esportes Individuais I traz na ementa o estudo do atletismo; em Práxis dos Esportes Individuais II, a ementa cita a Natação; Práxis dos Esportes Coletivos I elege o estudo do Voleibol; Práxis dos Esportes Coletivos II proporciona o estudo do basquetebol; as disciplinas Práxis da Dança, Práxis das lutas e a Futsal estudam, respectivamente, os aspectos sócio-histórico-cultural, técnico e pedagógico; os movimentos do corpo e suas possibilidades criativas em aulas de Educação Física escolar, tendo por referência uma teoria educacional progressista, que pode contribuir para a formação de professores/as de Educação Física com consciência e

⁸²IES C, Plano de disciplina de Biologia Celular e Histologia.

⁸³IES C, Plano de disciplina Fisiologia do Exercício.

sensibilidade social; e trata do planejamento, da organização, da realização e da avaliação nos diferentes campos de intervenção educativa.⁸⁴

Acreditamos, assim, com base nas análises das disciplinas descritas nesse eixo, que a instituição organiza e materializa no currículo o mesmo conhecimento de várias e diferentes formas de atuação dentro da área. Deixa claro, nos programas das disciplinas, que o objetivo é atender os ‘diferentes campos de intervenção educativa no ensino formal e não formal’, o que para nós significa preparar o acadêmico docente para atuar em treinamento esportivo, em clubes, em clínicas, em academias de ginástica, em hospitais, em hotéis, entre outros, além do espaço escolar. A título de exemplo, dentre as diversas formas de intervenção propostas no currículo, destacamos a disciplina Práxis dos Esportes de Areia, que em sua ementa trata do

Estudo histórico e dos fundamentos técnicos e habilidades motoras específicas dos esportes praticados na areia (Futebol de Areia, Futevolei, Volei de Areia e Handebol de Areia). Planejamento, organização, realização e avaliação desses esportes nos diferentes campos de intervenção, visando formas metodológicas para o ensino e aplicação dessas modalidades de maneira que possam ser utilizadas pelos **futuros técnicos/professores, como instrumento da Educação Física, seja para promoção da saúde, lazer ou alto rendimento.**⁸⁵

O currículo de formação profissional docente em Educação Física da IES C, ao oferecer diversas disciplinas na tentativa de atender as demandas do mercado de trabalho, com preparação para atuar em vários campos de intervenção na área, no mesmo tempo e espaço, conseqüentemente, forma profissionais com algum conhecimento do campo pedagógico e com algum conhecimento nos demais campos da área. Assim, é concretizada uma formação com ausência de identidade, dificultando ao futuro professor a construção da sua identidade e a elaboração do seu próprio conhecimento para realizar o complexo processo de transposição didática dos diversos conhecimentos da área em objeto de ensino da Educação Física Escolar.

⁸⁴IES C, Plano de disciplina Práxis dos Esportes Individuais I; Práxis dos Esportes Individuais II; Práxis dos Esportes Coletivos I; Práxis dos Esportes Coletivos II; Práxis da Dança; Práxis das lutas e Futsal.

⁸⁵IES C, Plano de disciplina, Esportes de Areia. (grifo nosso).

Em suma, as IES A, B e C, cada uma a sua maneira, materializam os conhecimentos das dimensões da formação comum e da formação específica nos respectivos currículos de Licenciatura em Educação Física, efetivando, enquanto organização curricular, as orientações da legislação docente que reza na Resolução CNE/CP 1/ 2002,

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir [...] IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica. (BRASIL, 2002, p. 05).

A IES A efetiva esses pressupostos no currículo de formação, abordando os conhecimentos científicos básicos sobre a dimensão biológica do corpo humano e dos movimentos corporais, da cultura brasileira e da avaliação dos movimentos. Para tratar desses conhecimentos, a instituição formadora alocou no curso a disciplina Educação Física e Escola na perspectiva de articular e discutir as relações e implicações desses conhecimentos, como elementos norteadores dos processos de legitimação da Educação Física no currículo escolar, na prática pedagógica e nos procedimentos de ensino no contexto da Educação Básica.

Desse modo, a IES A articula as dimensões dos conhecimentos científicos para significá-los na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Os conhecimentos específicos de cunho técnico-instrumental e de metodologias expressam as dimensões teóricas e práticas do ensino da Educação Física no currículo com enfoque na Cultura Corporal de Movimento, dos fenômenos sócio-histórico-culturais. São pensados, discutidos e significados como forma de construção, vivência, experimentação e problematização no processo de transposição didática, mediando a transformação desses conhecimentos em objeto de ensino para a Educação Básica. Dessa forma, o currículo prescrito de formação da IES A é claro e coerente no que se propõe: formar licenciados em Educação Física.

A IES B e a IES C sistematizam os pressupostos desse eixo tratando os conhecimentos científicos sobre a dimensão biológica do corpo humano, propondo dialogar e correlacionar esses conhecimentos com o campo da Educação Física nos

diferentes contextos de atuação, como fomento da discussão no âmbito do viés da aptidão física e saúde.

A IES B traz a evidência da análise dos movimentos humanos e das práticas corporais com possibilidades de empreendê-los. Os conhecimentos da formação de cunho técnico-instrumental e teórico-metodológicos do ensino da Educação Física são efetivados nas perspectivas teóricas e práticas sob o prisma sócio-histórico-cultural, técnico e pedagógico, problematizando as atividades físicas, esportivas, recreativas e de lazer que são ressignificados pelas instituições B e C como forma de transformar os movimentos do corpo e suas possibilidades em objeto de ensino para a Educação Básica e os diferentes campos de intervenção educativa na Educação Física.

Nesse sentido, a IES B sinaliza ênfase na perspectiva de atrelar esses conhecimentos ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo como diferencial para a formação de profissionais competentes relacionados às práticas corporais. Por sua vez, a IES C deixa claro que o foco do currículo é a formação docente em Educação Física, mas não abre mão de ofertar ao futuro professor a possibilidade de formação para atuar nos diversos campos de intervenção na área. Nesse caso, salientamos que o currículo da IES C materializa uma intenção ambígua e controversa em relação à formação docente entre os eixos analisados, havendo interesses diversificados no currículo de formação. No eixo dos Conhecimentos Comuns da Docência, a identidade é ancorada exclusivamente na docência, configurando uma fragmentação curricular e uma dicotomia entre Conhecimentos Comuns da Docência e Conhecimentos da Formação Específica.

Paiva et al. (2006) faz um alerta de que existem problemas nos cursos de licenciatura em Educação Física como a falta de articulação entre teoria e prática, ausência de unidade no processo de formação e a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica.

Desta forma, as IES B e C materializam no curso de licenciatura em Educação Física currículos de formação que propõem a preparação de profissionais para atuar em vários campos de intervenção na área ao mesmo tempo e espaço. Assim, a

formação acontece com ausência de identidade, dificultando a construção da identidade do futuro profissional docente, evidenciando, portanto, um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização na formação inicial e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os futuros professores, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto nas escolas. (FREITAS, 2007).

A IES A ressignifica e materializa, no currículo de formação, os conhecimentos da formação comum e específica nos cursos de licenciatura em Educação Física, solidificando a identidade docente como a base desse eixo, corroborando com o pesquisador Souza Neto que afirma que

No Brasil, as diretrizes para a formação de professores contemplam a construção de um profissional com identidade própria. Esta formação privilegia, em sua especificidade, o compromisso com o exercício da docência na forma de competências e conhecimentos. (SOUZA NETO, 2012, p.114).

Nesse sentido, também se aproxima das diretrizes da legislação específica para a área, a Resolução CNE/CP 7/2004, a qual relata orientações curriculares direcionadas à formação de professores para a Educação Básica, especificamente no Art. 1º que remete orientações aos cursos de licenciatura em Educação Física e traz determinado, no Art. 4º, § 2º, que “O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, **deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica.**” (BRASIL, 2004, p. 01, grifo nosso).

Acrescenta, no Art. 8º, que os cursos de licenciatura em Educação Física, as unidades que tratam o conhecimento “específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano”. (BRASIL, 2004, p. 03, 04).

De tal modo, as análises das instituições formadoras B e C se aproximam da mesma legislação - Resolução 07/2004 -, mas com a interpretação dimensionada para as orientações estabelecidas para o curso de bacharelado/graduação em Educação Física, como destacamos, especificamente no Art. 6º, que institui

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades [...] Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004, p. 02).

Desse modo, com base na análise dos currículos prescritos das IES A, B e C, observamos a existência de diferentes modos de materializar os Pressupostos que envolvem a formação docente em EF. Esse fato é viabilizado pela lei que rege a Educação Brasileira, o Parecer 09/2001 e a Resolução 01/2002 no Artigo 14, que rege o direito à flexibilidade e autonomia necessária para que cada IES construa seus projetos de formação inovadores e próprios. (BRASIL, 2002).

A interpretação e materialização da legislação relativa à formação inicial de professores da Educação Básica e de Educação Física representam um grande desafio para os programas de formação de professores das IES, haja vista, como já mencionado, que os estudos do pesquisador Neira (2009) afirmam que os currículos dos cursos de formação inicial em Educação são os principais responsáveis pelas construções de representações distorcidas sobre a prática dos professores de Educação Física na Educação Básica. Assim, considerando as análises sobre a formação do professor licenciado para o Ensino Básico, torna-se importante a reflexão de que é preciso considerar a trajetória do campo da Educação Física, bem com as estreitas relações com a docência na qual este campo acaba se edificando historicamente. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Na análise dos PPC das IES A, B e C, da Matriz Curricular e dos Programas de Ensino das Disciplinas notamos diferentes modos como cada uma IES edifica a formação de licenciatura em Educação Física. E nessa ‘diferença’ percebemos que a IES A materializa a identidade docente como base na formação de professores; a IES B deixa clara a ausência de um perfil e de identidade profissional, pois intenciona

formar o aluno(a) Acadêmico-Profissionalmente em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), para intervir na diversidade da cultura de

movimento humano de forma generalista, cientificamente orientada, no instrumental técnico, na conduta ética, crítica e empreendedora⁸⁶

e a IES C abre mão de materializar a identidade docente no currículo de formação de professores de Educação Física, nos conhecimentos sobre a pesquisa na docência e no eixo que trata os conhecimentos da formação comum e da formação específica.

Assim, com base nas análises das instituições formadoras pesquisadas e nas contribuições dos autores citados ao longo de nossa pesquisa, concluímos, nesse tópico, que a IES B e a IES C ressignificaram os pressupostos fundamentais para a docência e não materializaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Isso mostra que ainda permanece instaurada/impregnada a desconsideração das instituições formadoras de que a docência é a base da identidade profissional do educador. (ANFOPE, 1992).

Observando os modos que cada IES interpretou e materializou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, retomamos o estudo ainda mais minucioso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, dos currículos prescritos das Instituições formadoras A, B e C, o que nos trouxe a confirmação, como mencionado ainda na introdução deste estudo, que, de fato, a conjuntura que envolve a formação docente realmente é complexa e a compreensão dos pressupostos da legislação em paralelo com os pressupostos curriculares nos cursos analisados torna-se um grande desafio. Essa análise busca entender como a legislação docente se legitima no currículo das IES que compõem esta pesquisa.

Nesse contexto, o PPC da IES A apresenta uma estrutura que detalha todo o curso de Licenciatura e como a formação se efetiva; apresenta a matriz curricular, as unidades curriculares e suas ementas, descrevendo as etapas, a forma e as normas que envolvem a construção dessa formação.

⁸⁶IES B, Projeto Pedagógico de Curso (2007, p. 14).

No caso da IES B, o PPC tem uma estrutura diferente, pois apresenta o curso de licenciatura junto com o curso de bacharelado. O documento configura os dois cursos de modo muito imbricado, o que, no decorrer da investigação, em alguns momentos, foi difícil distinguir quando o documento tratava especificamente da licenciatura. Por diversas vezes tivemos que recorrer ao coordenador dos cursos (na IES B é o mesmo coordenador para licenciatura e bacharelado), para esclarecer onde se encontrava, por dentro do PPC, o currículo do curso de Licenciatura.

Já na IES C, o PPC tem também uma estrutura diferente dos demais projetos das IES estudadas. A instituição apresenta o curso de licenciatura em Educação Física sem muitos detalhes e tem um formato dividido, tratando os componentes curriculares em partes. Na parte que trata da Normatização das Atividades Acadêmico-científico-culturais do Curso de Graduação em Educação Física, levanta a proposta da Modalidade Licenciatura e Bacharelado.

Para pensar essa questão, retomamos as contribuições dos autores que afirmam que a ausência de clareza quanto ao tipo de formação ou ao profissional que se quer formar trazem as incoerências entre as diretrizes curriculares e o tipo de formação e “reflete[m] os problemas centrais da área referentes à questão de identidade e de objeto de estudo”. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p. 143).

Essas questões nos levaram por um caminho que não foi possível ficar alheias à habilitação de bacharelado em EF que as IES estudadas oferecem e, por se tratar, em alguns casos, de PPC com as duas formações em um formato muito próximo. Portanto, os currículos das IES, cada uma, a seu modo, nos levaram a entrar, em linhas gerais, também na matriz curricular dos cursos de Graduação em Educação Física/Bacharelado.

Entretanto, no decorrer da análise, não sentimos a necessidade de entrar no curso de bacharelado que a IES A oferece, porque os PPC dos cursos de licenciatura e bacharelados nessa instituição formadora são separados; o ingresso nos cursos é por processo seletivo - vestibulares distintos-; o coordenador não é o mesmo, de tal modo que os cursos não se cruzam. Mas, nas análises dos projetos das IES B e IES C, constatamos a necessidade de entrar no curso de bacharelado que essas

oferecem, pois os cursos de licenciatura se cruzam com o curso de bacharelado em vários momentos.

Na análise da IES B, os PPC dos cursos de licenciatura e bacharelado são o mesmo; o ingresso nos cursos é por processo seletivo – vestibular para as duas habilitações, ou seja, não encontramos a opção de ingressar separadamente em cada habilitação; o coordenador do curso é o mesmo e a instituição oferece o curso de licenciatura e o curso de bacharelado juntos. Com base nos dados averiguados nos documentos, constatamos que a IES B materializa as habilitações de licenciatura e bacharelado em um formato de curso de EF concomitantemente, no mesmo espaço e tempo, e comercializa essa proposta das duas habilitações para os futuros acadêmicos interessados na área da EF, alegando que “a legislação atual regulamenta a formação de dois tipos de profissionais de Educação Física. “Na [...], [IES B] você se habilita nestes dois tipos, ao mesmo tempo, em apenas 4 anos”.⁸⁷

E na IES C, o PPC do curso traz a efetivação da formação em licenciatura, mas, como esse documento é dividido, em algumas partes, também trata do curso de bacharelado em Educação Física. O ingresso nos cursos é por processo seletivo – vestibular com duas opções: habilitação em licenciatura e habilitação para licenciatura e bacharelado-, mas não encontramos a opção de ingressar separadamente no curso de bacharelado em Educação Física.

Com base nos dados averiguados nos documentos, constatamos que a IES C materializa a habilitação de licenciatura e também as habilitações de licenciatura e bacharelado. No caso da escolha de se obter as duas habilitações, é preciso que o futuro acadêmico curse primeiramente a licenciatura e, após o término da docência, faça o curso de bacharelado, no prazo de mais um ano, concluindo as duas formações na instituição. Dessa forma, o curso de bacharelado se materializa com o formato de complementação do curso de Licenciatura em Educação Física.

⁸⁷IES B, apresentação do curso Educação Física (licenciatura e/ou bacharelado) na *home page* da Instituição formadora.

A IES C vende a proposta de duas habilitações no mesmo espaço e tempo, entendendo que a legislação reconhece dois tipos de habilitações para os(as) profissionais de Educação Física: Licenciados(as) e Bacharelados(as). A [...] [IES C] oferece as duas habilitações, ao mesmo tempo, em um prazo de 4 anos e 6 meses, estudando no turno noturno, ou 4 anos, estudando no turno vespertino”.⁸⁸

Nunes (2011) faz uma denúncia, em seus estudos, sobre a transformação dos saberes profissionais em mercadorias para serem adquiridas pelos graduandos. Quando tratados como clientes, os acadêmicos podem construir identidades docentes alinhadas a um projeto personalista, mercadológico, baseado no empreendedorismo para fins de atender as demandas do mercado em relação às práticas corporais. Nesse caso, características indesejáveis e incoerentes que se afastam do real contexto de um projeto de formação docente.

Já IES A materializa a formação docente para além dos pressupostos legais, sendo perceptível o esforço em promover uma formação docente em EF que se aproxima do debate atual de qualificação da formação docente para a Educação Básica. Essa instituição demonstra estar ciente de que “formar para ensinar é, antes de tudo, formar para trabalhar em educação (NEIRA, 2009, p 124) e de que possa atender as demandas do complexo cotidiano escolar.

Segundo a análise dos currículos de formação das IES B e IES C, elas se afastam do real contexto da lei Educacional Brasileira para formação de professores em Educação Física de Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 01/02 e Resolução CNE/CP nº 02/02 - e de graduado/bacharelado em Educação Física - Resolução CNE/CES nº 07/04-, em desacordo com as Normativas Federais no processo de reestruturação e revisões curriculares dos profissionais da Educação Física, que determinam,

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas **para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** (BRASIL, 2004, p. 1, grifo nosso).

⁸⁸IES C, apresentação do curso Educação Física (licenciatura e/ou bacharelado) na *home page* da Instituição formadora.

Entendemos que os termos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em

Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001, p. 06).

Nunes (2011) faz um alerta, em seus estudos, sobre a transformação dos saberes profissionais em mercadorias para serem adquiridas pelos acadêmicos. E quando os estudantes são tratados como clientes, estes podem construir identidades docentes alinhadas a um projeto personalista com interesses mercadológicos baseados em uma formação ancorada em discursos sobre o empreendedorismo para fins de atender as demandas do mercado em relação às práticas corporais. Estas são características indesejáveis e incoerentes que se afastam do real contexto de um projeto de formação docente.

Dessa forma, a formação docente é um desafio para o Brasil e alvo de reflexão de vários autores que constata, em seus estudos, que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo adequado pelas diversas Instituições formadoras para construírem os conhecimentos necessários para atuarem na realidade da Educação Básica e assumir as suas atribuições profissionais, como afirmam os pesquisadores, entre outros, Selma Garrido Pimenta (1994, 1997, 1999, 2004, 2006), Pimenta et al. (2000), José Carlos Libâneo (2003), Iria Brzezinski (1996, 2001, 2009), Marli André (1994, 2002, 2009), Bernadete Gatti (2000, 2010), Menga Lüdke (1994, 2001), Celia Maria Nunes (2001), Ventorim (2003, 2005), Andrade Filho e Figueiredo (2004), Paiva et al. (2006), Prudente (2007), Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Neira (2009), Figueiredo (2004, 2009, 2010) e Souza Neto et al. (2012).

Do mesmo modo, Souza Neto et al. (2012) entendem que a construção dessa identidade social perpassa as políticas públicas de formação de professores. Assim, ressaltamos e reafirmamos, como já dito nesse estudo, que debates pertinentes à formação inicial do professor de Educação Física se fazem necessários. É preciso

problematizar e buscar refletir as questões em torno dos desafios apontados por dentro da área, como: a) o desafio de tornar a formação de professores de Educação Física significativa para os alunos em formação; b) o desafio de materializar currículos de formação de professores (de Educação Física) menos utilitários, normativos e funcionalistas, ou currículos que favoreçam ao futuro professor o lugar de formar-se e não o lugar de ser formado; c) o desafio de pensar a crise epistemológica da Educação Física brasileira como agente provocador de rupturas e mudanças, nas relações entre processos de aprendizagem e de (re)construção de formas identitárias docentes; d) o desafio de compreender os diferentes modos de o professor de Educação Física subjetivar a sua profissão, de se relacionar e de viver a sua condição profissional. (FIGUEIREDO, 2010).

Diante dos desafios da formação de professores de Educação Física, concordamos com as observações da pesquisadora Bernardete Gatti (2012) sobre a movimentação de algumas instituições, nos últimos anos, para reformular suas práticas formadoras e a constatação de que a maioria continua a desenvolver currículos que não propiciam uma adequada formação profissional.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, responsável pelas políticas públicas de formação de professores, determina e define como sendo dia 15 de outubro de 2005 o prazo previsto para adaptação e construção de currículos de formação de professor com formação profissional para atuar na Educação Básica, cumprimento as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002). Mas, por meio dos estudos disponíveis, verificamos que essa determinação não foi cumprida (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), sendo postergada e adiada até a presente data, como constatado em nossa pesquisa com os dados analisados nas IES B e IES C.

Gatti (2012), em seus estudos, acrescenta também as questões que envolvem a articulação entre teoria e prática e a não dicotomia entre formação específica e formação pedagógica como desafio da formação docente, colocada como necessária nas normatizações políticas sobre a formação de professores para a Educação Básica, não se encontram refletidas nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. Além disso, as normas destinadas às

licenciaturas, para o tratamento concreto das práticas docentes, nas quais se poderiam aliar experiência e teoria, não são utilizadas, de fato, nas instituições formadoras. Essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica se consolidaria nos estágios, momento que seria propício para estabelecer-se essa inter-relação. Encontramos, sobre este aspecto, certa dissonância entre o proposto legalmente e o materializado nos currículos das instituições formadoras B e C, como exposto nas análises descritas neste texto.

Em virtude do que foi mencionado nas pesquisas ao longo deste estudo e em nossa pesquisa sobre a formação docente em Educação Física, concluímos que os currículos prescritos dos cursos de licenciatura em Educação Física das IES A, B e C, localizadas no Espírito Estado, ofertam, claramente, diferentes formas e modos para interpretar e materializar a legislação docente. A legislação referente à área e à relação entre os pressupostos da legislação e os pressupostos efetivados também são materializados de maneiras diferentes. Estudamos três instituições e identificamos três propostas de formação diferentes de licenciatura em nossa região.

Tendo em vista os aspectos observados e analisados, concordamos com Gatti (2012, p.12), quando afirma que as

Pesquisas vem há décadas mostrando problemas diversos que são constatados nas formas de oferta das diferentes licenciaturas e quanto à sua contribuição para a formação inicial de docentes para a educação básica. No entanto, mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta em aberto a questão do por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta nos documentos e regulamentações é alentadora, mas, fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores?

Ainda nesse sentido e com base nas análises desse estudo, também fica a reflexão: Por que temos cursos no Espírito Santo com propostas e materialização tão diferentes e qual a intenção real que as instituições formadoras querem materializar nos currículos de formação docente em Educação Física para a Educação Básica?

É imprescindível que as políticas de formação docente, os pesquisadores da área, as instituições formadoras, os professores formadores e os futuros professores se conscientizem e queiram, realmente, efetivar uma formação de qualidade, uma formação profissional que busque trazer para o âmbito da formação inicial a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano e na cultura escolar. (PAIVA et al, 2006).

É necessário que a IES ofereça uma formação cuja intenção real seja a de que o futuro professor se forme e que materialize uma formação que considere o professor ator ativo de suas práticas pedagógicas, e que “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

A proposta é pensar essas questões abordadas ao longo do texto, na perspectiva de romper de vez com os ‘paradigmas dominantes’ e fazer um esforço coletivo para emergir os ‘novos paradigmas’ em uma nova (re)construção de formação para professores de Educação Física para a Educação Básica. Na verdade, considerando os estudos citados nessa pesquisa, há anos vêm sendo debatidas no sentido de qualificar a formação docente e assumir a forma de um ‘*continuum*’ para formar um novo ‘ethos’ na formação no qual os sistemas educativos possam se esforçar para abarcar o todo, no aspecto do ser humano e de sua realidade profissional.

5.2 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS LEGAIS – RESOLUÇÃO 02/2002

A resolução institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, em conformidade com o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP1/2002 e no Parecer CNE/CP 08/2001. Resolve que a carga horária a ser cumprida pelas IES para ofertar cursos de Licenciaturas em Educação Física é de, no mínimo, três anos letivos e de carga horária mínima total de 2800 horas, assim distribuídas: 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio

curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Apresentamos, abaixo, uma síntese da carga horária e tempo de integralização dos cursos analisados.

TABELA 4 - CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA					
Organização curricular	Resolução CNE/CP Nº 2/2002	IES A⁸⁹	IES B⁹⁰	IES C⁹¹	
Integralização Mínima no Curso em horas	2.800	3.315	2.980	Noturno 3.460	Vespertino 3.460
Prática como Componente Curricular em horas	400	400	?	418	418
Estágio curricular supervisionado em horas	400	420	400	420	420
Conteúdo curricular de natureza científico-cultural em horas	1.800	2.295	2.380	2.422	2.422
Atividades acadêmico-científico-culturais em horas	200	200	200	200	200
Integralizada Mínima em anos	3 anos	4 anos	4 anos	3 anos e meio	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Projeto Pedagógico de Curso das IES A, B e C.

Com bases nesses dados, apresentados na tabela Carga Horária dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, das IES A, B e C, podemos afirmar que todas as instituições formadoras, cada uma a sua maneira, materializam os pressupostos referentes à carga horária imposta pela legislação docente brasileira.

Analisamos nos currículos de formação docente em EF a materialização da carga horária mínima para integralização do curso, os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; a prática como componente curricular; o estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; e as atividades acadêmico-científico-culturais.

⁸⁹Dados da IES A, Projeto Pedagógico de Curso (2007).

⁹⁰Dados da IES B, Projeto Pedagógico de Curso (2007).

⁹¹Dados da IES C, Projeto Pedagógico de Curso (2007, 2013) e matriz curricular (2013).

IES A, B e C efetivam a integralização dos cursos em anos e em horas. A carga horária do estágio supervisionado, a carga horária do conteúdo de natureza científico-cultural e a carga horária das atividades acadêmico-científico-culturais estão em acordo com as orientações curriculares da Resolução 02/2002. Em relação à carga horária da Prática como Componente Curricular no currículo de formação docente das IES A e C, também se apresenta em consonância com as regras da mesma Resolução instituída pelo Conselho Nacional de Educação. Já na IES B, não foi possível identificar no currículo de formação de professores de Educação Física a materialização da carga horária específica da Prática como Componente Curricular.

Nesse sentido, destacamos que a IES A propõe um currículo de formação docente em Educação Física, com duração mínima de 4 anos e a carga horária mínima de 3.315 horas, ou seja, materializa a compreensão e a ressignificada da organização curricular para além da legislação docente Brasileira que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de todo o País. Assim, a instituição A extrapola e avança a questão das dimensões mínimas de carga horária, fazendo valer a flexibilidade garantida também pela legislação docente.

As IES A corrobora com a discussão política de formação dos profissionais da educação que defende a necessidade de que os cursos de Formação dos profissionais da Educação devem considerar a diversidade brasileira e respeitar a autonomia institucional para elaboração de projetos pedagógicos com, no mínimo, 3.200 horas, em período de formação correspondente a um mínimo de quatro anos para a integralização curricular. (ANFOPE, 2001).

Nesse sentido, a IES B e C não avançam e se distanciam da luta travada pelas Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que combatem a realização dos cursos de licenciatura com integralização em 3 anos. As associações ressaltam que esta é uma maneira da formação caminhar para a descaracterização profissional do docente, já produzida ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento e do tempo de formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. A preocupação do movimento com a duração do Curso e a respectiva carga-horária dos componentes curriculares relaciona-se ao

comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos, propiciando tempo e condições para pesquisas e elaboração de trabalho final de curso que sintetize suas experiências entre outras atividades, buscando ser coerente com uma proposta que assegure a realização destas atividades. Assim, com base nos aprofundados debates, o movimento defende a duração de um curso de licenciatura plena de 4 anos e com um mínimo de 3.200 horas. (ANFOPE, 2002, 2004).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentou o propósito de responder, dialeticamente, de quais modos o currículo prescrito de formação de professores de Educação Física, para atuar na Educação Básica, têm interpretado e materializado os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Partimos da legislação docente brasileira recente para a Educação Básica, em especial para a área, e chegamos aos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física. Verificamos a legalidade e legitimidade curricular e problematizamos a formação a partir da legislação atual que regulamenta os cursos de formação nas Instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, os estudos sobre a política de formação docente têm sido abordados sob uma nova perspectiva, com enfoque na valorização dos saberes docentes na formação de professores, e apontam para a dificuldade em formar um profissional competente e comprometido socialmente. Essa dificuldade na formação parece indicar que existe a desconsideração das instituições formadoras de que a docência é a base da identidade profissional do educador, bem como o forte distanciamento entre o ensino e a pesquisa. Esse debate gera novos pontos de vista que redimensionam e atualizam os conhecimentos dos pesquisadores, dos profissionais envolvidos com a docência, da política de formação e dos sistemas educativos.

Esse novo conhecimento, a nova forma de interpretar ou explicar a realidade, a transição entre a ideia que ainda permanece e a ideia que emerge e está sendo construída, configura-se uma “transição paradigmática”. Essa é a condição para iniciar o desenvolvimento de estudos, considerando a complexidade da prática e dos saberes dos professores. Destaca-se, nesse sentido, a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além do acadêmico ao envolver o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional da profissão docente.

Tais demandas exigem não só a reformulação e criação de novas metodologias de ensino, como também de políticas de formação e de instituições formadoras comprometidas e preparadas para a adequação do ensino a essa nova realidade.

Os estudos têm mostrado que a maioria dos professores não está sendo formada, nem tendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições.

Dessa forma, instituíram as políticas de formação, aprovadas sob protestos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior - CNE/CP 009/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, Resolução CNE/CP 02/2002 e Resolução CNE/CES 07/2004.

Registradas essas questões, discorreremos, a seguir, sobre as análises, iniciando-se pela síntese descritiva do Projeto Pedagógico dos Cursos de licenciatura em Educação Física das IES A, IES B e IES C.

O processo interpretativo e analítico dos documentos coletados no campo investigativo, visando compreender a construção e a materialização da legislação atual nos currículos de formação de professores de Educação Física, ocorreu a partir da análise dos pressupostos fundamentais legais.

As IES A, B e C materializam os Conhecimentos Comuns da Docência nos currículos de formação docente em EF de forma diferente, cada uma a sua maneira. Ressaltamos que a Instituição A e C abarcam e efetivam esses conhecimentos com maior expressão, ampliando as unidades curriculares para garantir e contemplar a diversidade de conhecimentos que fundamentam a prática docente. Nesse eixo, ambas apresentam, ressaltam a identidade centrada unicamente na profissão docente e se organizam para promover a transposição didática ancorada nos multiconhecimentos que envolvem a docência. Já a IES B sistematiza essa temática com uma diversidade de conhecimento menor, com qualificação para a identidade docência.

Os conhecimentos das dimensões teóricas e práticas e os conhecimentos da pesquisa são materializados nas IES A, IES B e IES C, cada uma a sua maneira, nos respectivos currículos de formação docente em EF.

Na IES A, esses pressupostos são significados e articulados em formato de eixo para a docência. A forma como a instituição formadora A significa e materializa os conhecimentos nesse eixo possibilita o preparo da inserção do futuro professor na Educação Básica por vincular a formação inicial com a realidade escolar.

Já a IES B efetiva os conhecimentos de forma flexibilizada e não articulada. A instituição abre mão da identidade docência e reduz a importância da problematização e intervenção no cotidiano escolar. Promove a formação voltada a atender as necessidades e demandas de trabalhos da sociedade.

Na IES C, a forma para efetivar esses conhecimentos é com ênfase na formação docente, mas também se destina a atender os diversos campos de intervenção da Educação Física e áreas afins. Também ressignifica a intervenção no cotidiano escolar, o regime de colaboração e não efetiva a avaliação conjuntamente com a escola-campo. A instituição também ressignifica a intervenção no cotidiano escolar, desconsiderando o regime de colaboração para supervisionar e avaliar esse processo conjuntamente com a escola-campo.

Diante do exposto, a IES C e a IES B estão na contramão dos estudos produzidos na área para a formação de professores de EF para atuarem na Educação Básica. Diferentemente da IES A que mantém a docência como base na formação, amplia e articula os conhecimentos da teoria e prática e pesquisa da docência na formação inicial.

Os conhecimentos da formação comum e da formação específica são materializados nas IES A, B e C de maneira diferente no currículo de formação docente em EF de cada uma. Na IES A, esses pressupostos são efetivados e articulados nas dimensões dos conhecimentos científicos para significá-los na prática pedagógica; os conhecimentos específicos de cunho técnico-instrumental e de metodologias buscam o enfoque na Cultura Corporal de Movimento, dos fenômenos sócio-histórico-cultural, sendo significados no processo de transposição didática, mediando a transformação desses conhecimentos em objeto de ensino para a Educação Básica.

Dessa forma, o currículo prescrito de formação da IES A é claro e coerente no que se propõe: formar licenciados em Educação Física. Já na IES B e na IES C, são sistematizados na dimensão biológica do corpo humano, correlacionados com o campo da Educação Física nos diferentes contextos de atuação e no viés da aptidão física e saúde. Os conhecimentos da formação são de cunho técnico-instrumental teórico-metodológicos do ensino da Educação Física e efetivados nas perspectivas teóricas e práticas sob o prisma sócio-histórico-cultural, técnico e pedagógico, problematizando as atividades físicas, esportivas, recreativas e de lazer, ressignificados como possibilidade de objeto de ensino para a Educação Básica e os diferentes campos de intervenção educativa na Educação Física.

Cabe ainda esclarecer que a IES B sinaliza atrelar esses conhecimentos ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo, e a IES C deixa claro que o foco do currículo é a formação docente em Educação Física, mas não abre mão de ofertar ao futuro professor a possibilidade de formação para atuar nos diversos campos de intervenção na área. Baseado nos dados desse eixo, a formação acontece com ausência de identidade, dificultando a construção da identidade do futuro profissional docente, o que não habilita o futuro professor, de forma plena, para atuar na Educação Básica.

Em virtude dos dados apresentados em nossa pesquisa, concluímos que os currículos prescritos dos cursos de licenciatura em Educação Física das IES A, IES B e IES C, localizadas no Espírito Santo, possuem diferentes modos para interpretar e materializar a legislação docente e a legislação referente à área, existindo uma diferença entre o prescrito legal e o materializado no currículo dos cursos.

Os cursos cujo currículo é materializado são ressignificados e moldados para serem concretizados em um formato que atenda aos propósitos das respectivas instituições. Nesse sentido, identificamos três formas diferentes de materializar a formação de licenciatura em EF em nossa região.

Na IES A, materializa-se a identidade docente como base na formação de professores. O currículo é muito claro e voltado para a licenciatura em Educação

Física de modo a atender a Educação Básica, sendo o curso integralizado em 4 anos.

Já a IES B materializa a ausência de um perfil de identidade profissional, pois intenciona formar em Educação Física - Bacharelado e Licenciatura. O currículo é generalista com orientação instrumental técnico e empreendedor. O curso de EF da IES B habilita em licenciatura e bacharelado em um formato concomitante, no mesmo espaço e tempo, no período 4 anos.

E a IES C, apesar de o currículo estar voltado para formar professores de Educação Física, abre mão de materializar a identidade docente. A instituição C efetiva a habilitação em licenciatura e também as habilitações de licenciatura e bacharelado. O bacharelado é ofertado após o término da docência, no prazo de um ano, significando que o curso de bacharelado é realizado com o formato de complementação do curso de Licenciatura em Educação Física. A instituição formadora C materializa duas habilitações no mesmo espaço e tempo, em um prazo de 4 anos e 6 meses, caso o cursista estude no turno noturno, ou 4 anos, caso estude no turno vespertino.

Portanto, no caso das IES estudadas, colhemos evidências que nos parecem bastante suficientes para sustentar que essa legislação não é a “vilã” dos cursos. Vale retomar a reflexão de Paraskeva (2008, p.141) de que o currículo prescrito permite “[...] um vasto leque de significações e intenções cruzadas que se colocam em circulação [...] contém ambiguidades, contradições e omissões que criam algum campo de manobra no domínio da interpretação.

Assim, cabe afirmar que as significações e materializações nos currículos estudados são diferentes e em alguns momentos ambíguas, pois as leituras e maneiras de interpretar as Orientações Curriculares Nacionais estão em acordo com a intenção do tipo de formação docente em Educação Física que cada IES busca consolidar.

Finalizamos essa dissertação com a perspectiva de que seja retomada a fim de possibilitar que essa pesquisa possa criar novas possibilidades para futuras outras,

pois acreditamos que o conhecimento deve ser sempre revisto, construído e reconstruído.

7 REFERÊNCIAS

- 1 ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos 2001 a 2004. In: CAPARROZ, Francisco E.; ANDRADE FILHO, IN. F. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: UFES, LESEF. Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004. p. 129-154.
- 2 ANDRÉ, M.E.A. **O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente**. In: Claves, S.M. e TIBALLI, E. F. (orgs). Anais do VII Endipe, vol. II, Goiânia, GO, 1994.
- 3 _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- 4 _____. **A produção acadêmica sobre formação docente**: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, dez. 2009.
- 5 ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.
- 6 _____. Análise da Versão Preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Em Curso De Nível Superior. **Documento para subsidiar discussão na Audiência Pública Regional**, Recife, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em 10 abr.2012.
- 7 _____. Documento Final. XI ENCONTRO NACIONAL: Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Florianópolis, 2002.
- 8 _____. Documento Final. XII ENCONTRO NACIONAL: Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. Brasília, 2004.
- 9 ANFOPE; ANPEd; CEDES. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc>> Acesso em 11 abr.2012.
- 10 BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. A. C. F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

- 11 BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987. **Dispõe sobre os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura).** Diário Oficial, (172), Brasília, Set. 1987.
- 12 _____. Lei n. 9131/1995, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, seção 1, p. 19.257. Brasília, 1995. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em 10 dez. 2012.
- 13 _____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 08 out. 2012.
- 14 _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n. 04, de 10 de dezembro de 1997a. **Dispõe sobre a apresentação de propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores que serão elaboradas** pelas comissões de especialistas da Sesu/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.
- 15 _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 776/1997, de 03 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Brasília, 1997b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.
- 16 _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 8-05-2001: **institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001.
- 17 _____. Resolução CNE/CP 1, de 18-02-2002: **institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.
- 18 _____. Resolução CNE/CP 2, de 19-02-2002: **institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.** Brasília, 2002.
- 19 _____. Parecer CNE/CES n. 0058, de 18-02-2004: **institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena.** Brasília, 2004.
- 20 _____. Resolução CNE/CES n. 7, de 31-03-2004: **institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena.** Brasília, 2004.
- 21 BRZEZINSKI, I. **GT Formação de Professores. Relatório da XIX Reunião Anual da Anped,** Caxambu, v. 19, p. 95-105, 1996.

- 22 _____. I. **Contribuições da ANPEd para a Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.** Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.
- 23 _____. I. **Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, p. 1-5, 2009.
- 24 COESP-EF - Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em educação física:** justificativas, proposições, argumentações. Brasília: SESu/MEC 1999.
- 25 FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- 26 _____. **Experiências Profissionais, Formação e Identidades.** In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador – Bahia – Brasil, 20 a 25 de set. de 2009.
- 27 _____. **Experiências Profissionais, Identidades e Formação Docente em Educação Física.** Revista Portuguesa de Educação, Minho, p. 153-172, 2010.
- 28 FIORENTINI, D.; SOUZA; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- 29 FREITAS H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, no.100, p.13 Oct. 2007.
- 30 GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil:** problemas, propostas e perspectivas. Umbral 2000 Revista Científica, 2000.
- 31 _____. **Formação de Professores no Brasil:** Características e problemas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mar. set. 2012.
- 32 _____. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil,** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.
- 33 GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- 34 GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em:

- <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivo_Anexado.pdf>. Acesso em: 16 mar. set. 2012.
- 35 GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.
 - 36 GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
 - 37 LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: **A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
 - 38 LÜDKE, M. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). In: Série: Cadernos CRUB, V. 1, n. 4, Brasília, 1994.
 - 39 _____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus. 2001.
 - 40 MORGADO, J.C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em 10 out.2012.
 - 41 NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.118-140, Agosto/2009
 - 42 NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. 2. ed. In: GÓMES, Angel Pérez. **O Pensamento Prático do Professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. (Trad.). Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. 1995.
 - 43 _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
 - 44 _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
 - 45 NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, v. 74, p. 2742, abr. 2001.
 - 46 NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
 - 47 PACHECO, José Augusto. Territorizar o currículo através de projectos integrados. In: Pacheco, J. (org.) **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.
 - 48 PAIVA, F. S. L. de et al. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006.

- 49 PARASKEVA, J.M. **Educação e Poder**. Abordagem críticas e pós-estruturas, Portugal: Edições Pedago, 2008.
- 50 PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- 51 _____. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Pimenta, S G. (org). **Didática e Formação de Professores** - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- 52 _____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 53 _____. **Professor pesquisador**: mitos e possibilidades. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004.
- 54 _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- 55 PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. ; PENTEADO, H. D. O. **Qualificação do ensino público e formação de professores**. Pro-Posições (Unicamp), Campinas - SP, v. 11, n.1 (31), p. 56-69, 2000.
- 56 PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 57 PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- 58 PRUDENTE, P. L. G. **O currículo do curso de educação física**: embates em torno da formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DO ESPORTE, 15. 2007, Recife/Olinda. Anais. Recife/Olinda: CBCE, 2007. 1 cd - ROM.
- 59 ROCHA, L. A. O. **Política curricular brasileira no tempo presente**: disputa pela hegemonia na implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2010.
- 60 SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed Sul, 1999.
- 61 _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 62 SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- 63 SARMENTO. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas

- qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A; 2003a. p. 137-179.
- 64 SILVA, S. M. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores:** flexibilização e autonomia. Campinas UNICAMP, 2006 (tese).
- 65 SILVA, M. H G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais** da 20ª Anped, 1997.
- 66 SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física:** da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012, p.113-140.
- 67 VENTORIM, S. A produção do conhecimento sobre prática de ensino e estágio supervisionado em educação física na Revista Motrivivência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. **Anais**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- 68 _____. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino:** 1994-2000. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.